

Luísa Pais-vieira

A Formação Musical *para a música* em anos de exame

MEM | junho 2015

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino da Música - ramo Formação Musical

Sob orientação e supervisão
Professor Doutor Jorge Alexandre Costa
Mestre Vera Monteiro

*Espero ter contribuído, de alguma forma,
para a disciplina de formação musical.*
Respondente do Questionário realizado

Dedico este trabalho ao ensino da Formação Musical

Agradecimentos

*Feeling gratitude and not expressing it
is like wrapping a present
and not giving it.*

William Arthur Ward

Ao Doutor Jorge Alexandre Costa pelas sugestões dadas e pelos debates promovidos que fizeram com que se desse o crescimento pessoal e científico que permitiu a elaboração do presente trabalho. Grata estou ainda pela motivação dada e pela disponibilidade sempre presentes.

À Professora Vera Monteiro pela atenção dedicada aos meus trabalhos e esforços, pelo detalhe das suas observações que levaram as minhas reflexões a um nível mais profundo e enriquecedor e, por isso, mais significativo.

À minha mãe pela paciência sorridente com que ouviu as minhas preocupações e inseguranças e ao meu pai pela motivação literária. Por toda a estabilidade emocional que me proporcionaram para que eu pudesse realizar o presente trabalho.

Ao Mário por me ter ouvido em todas as questões relacionadas com a tese e pelas perguntas pertinentes que me ajudaram a evoluir. Pela solicitude e apoio intelectual e emocional que me deu durante todo este trajeto.

Aos meus colegas, porque foram companheiros de trabalho e não permitiram um trabalho solitário e frio. Grata ainda por terem colaborado no projeto de investigação através do preenchimento dos questionários.

À Carla e ao Miguel que, de longe me inspiraram a interrogar o mundo e a pensar, dando-me força para me manter em desassossego ao invés de fugir dele. Também aos meus irmãos Manel e Toninho, que silenciosamente ou com brincadeiras, sempre torceram por mim.

À Ana Isabel, ao Sérgio e ao Zé Manel por testarem o funcionamento do questionário, o criticarem de forma assertiva e construtiva, permitindo que o melhorasse e o tornasse exequível.

Às escolas de música que colaboraram neste projeto e ainda incentivaram os seus professores a participarem respondendo ao questionário que enviei.

A todos os professores que responderam ao questionário, pelo tempo que despenderam, pela sinceridade demonstrada, pelos comentários finais (alguns tão inspiradores) e pelas reflexões que me suscitaram.

À Doutora Susana (pela ajuda nas questões sobre legislação do ensino da música) e à D. Maria José, à Janeca, Lália e Cristina, à Marta e aos meus colegas de trabalho Pedro, Ana Maria, Conceição, AP e Lécio, pela flexibilidade e apoio demonstrado nos momentos de maior aperto, assim como às escolas de música Conservatório de Música da Maia, Valentim de Carvalho e Bicas Cultural.

Ao João pela partilha de informação sobre a Escola de Música Óscar da Silva.

À Escola de Música Óscar da Silva, por ter permitido o meu estágio e pela recepção sempre amável. À Conceição pela disponibilidade demonstrada.

Com todo o carinho e amizade às professoras Fátima Carreira e Fátima Pedroso por me terem incluído num processo colaborativo e reflexivo sobre as práticas da Formação Musical. Por serem tão inspiradoras.

Aos alunos das turmas lecionadas no estágio na Escola de Música Óscar da Silva, pelo empenho e espírito de aventura. Aos meus alunos, por continuarem a trabalhar de forma empenhada e por me apoiarem em alguns momentos mais difíceis.

palavras-chave

Formação Musical, Treino Musical, Educação Musical, Formação Musical *para a música*.

resumo

Sabendo-se que Portugal carece de um programa de Formação Musical único e homologado, questionam-se as linhas orientadoras no ensino da disciplina, a identidade da mesma e dos professores que a lecionam. Propõe-se uma Formação Musical *para a música*, mesmo em anos de exame, no equilíbrio entre o que é atualmente promovido pelos professores e as exigências dos contextos educativos reais, nomeadamente a necessidade de bons resultados académicos. Durante a maturação destas questões foi realizado o estágio onde estas ideias se refletiram. A experiência ímpar de observar em primeira mão outros procedimentos trouxe a curiosidade de conhecer mais práticas da Formação Musical.

O presente trabalho compreendeu investigação bibliográfica no que se refere aos assuntos legislativos para contextualizar o ensino da música em Portugal, às questões curriculares e às que discutem o binómio treino ou instrução musical e educação musical. Incluiu ainda a reflexão mais específica decorrente do estágio e respetiva contextualização. Foi complementado por uma investigação que pretendeu recolher dados sobre as práticas educativas da disciplina por meio de questionários enviados para um elevado número de escolas de música oficiais a nível nacional.

Sobre a Formação Musical *para a música*, é de acreditar que ela fosse sempre possível, mesmo que fosse desejável ter mais tempo semanal dedicado à disciplina. Sobre o estágio, as aprendizagens foram imprevistas e impulsionadas essencialmente pela reflexão conjunta com os professores intervenientes. A terceira parte trouxe informação nova sobre as práticas educativas realizadas pelo país.

No final, permaneceu a necessidade de se conhecer mais profundamente as realidades e de efetivar projetos colaborativos que ajudem o ensino da Formação Musical a ser *com* e *para a música* nos diversos contextos.

keywords

Formação Musical, Music Instruction, Music Education, Music Education *for music*.

abstract

Portugal does not have an official syllabus of Music Education¹. In this work, we elaborate on the guidelines, identity and teacher's practices of Music Education and on the relationships between them. Our initial thesis was that this discipline has to have music as its main goal, even in exam years, respecting the balance between what is being taught in the class and the demands of the educative context, such as good marks in final exams. During the elaboration of this thesis I did my pedagogic internship. This rich experience of observing other pedagogic practices increased the need to know even more different practices and elaborate on those observations.

This work consists of a first part of bibliographic research about legislation of Music Education teaching in Portugal, curricula matters and previous work about the dichotomy between music training and music education. It then includes specific thoughts arising from practice in the pedagogic internship. Finally, it was complemented by data collected on an internet quiz answered by teachers of several public schools, private and professional schools that offers certificate programs in Portugal.

About a music based Music Education, we believe that this is always possible, even if more time is needed in the student timetable. About the pedagogical internship, we must stress that it contributed significantly to the accomplishment of this work with several fruitful brainstorming with the teachers involved. Finally, the teacher's quiz brought valuable information about the different pedagogical practices in Portugal.

After this work it emerged the need of knowing even more what is being done in Music Education teaching all over the country, and the need of collaborative initiatives that help us to practice a Music Education teaching *with* music and *for* music.

¹ We translate Formação Musical to Music Education. However in Portugal 'Music Education' is the name of a kind of musical education that is not taught in music schools but in regular ones. In music schools there's a more specific music instruction/education that is called 'Formação Musical'.

índice	1	O ensino no desassossego introdução
	5	Parte 1 Realidades educativas e desejo de uma Formação Musical <i>para a música</i>
	7	1 A realidade educativa e suas condicionantes
	7	1.1. Legislação do ensino da Música em Portugal - uma perspetiva sobre as últimas décadas
	9	1.2. A disciplina de Formação Musical entre os currículos e os programas
	12	1.3. A influência de um ensino focado nos testes sobre a aprendizagem
	15	2 Formação Musical <i>para a música</i>
	15	2.1. Os pressupostos que motivam a discussão
	16	2.2. As discussões que desassossegam
	18	2.3. Uma Formação Musical <i>para a música</i>
	25	Parte 2 Prática Educativa Supervisionada
	27	1 Escola de Música Óscar da Silva
	31	2 A Formação Musical na Escola de Música Óscar da Silva
	33	3 Observar para aprender
	37	4 Ensinar para aprender
	40	5 Considerações
	47	Parte 3 Projeto de Investigação - Práticas educativas na Formação Musical
	49	1 <i>Quem não sabe é como quem não vê</i> - contextualização e motivação
	53	2 Entre os desassossegos e o envio das questões - metodologia
	57	3 O que perguntámos - descrição das perguntas
	59	4 O que recebemos - discussão das respostas recebidas
	83	À procura da tranquilidade considerações finais
	86	Referências bibliográficas
	2	Anexo 1 Relatórios de observação 5º grau
	109	Anexo 2 Relatórios de observação 8º grau
	169	Anexo 3 Planificações e reflexões 5º grau
	227	Anexo 4 Planificações e reflexões 8º grau
	323	Anexo 5 Reportório utilizado nas aulas planificadas
	325	Anexo 6 Documentação fornecida pela professora cooperante relativa a Formação Musical na escola
	351	Anexo 7 Documentação fornecida pela professora cooperante relativa às aulas
	377	Anexo 8 Questionário 'Práticas Educativas na Formação Musical'
	387	Anexo 9 Respostas relativas às competências a desenvolver no ensino da Música
	390	Anexo 10 Respostas relativas às competências a desenvolver no ensino da Formação Musical
	393	Anexo 11 Respostas relativas aos objetivos a atingir no ensino da Formação Musical
	396	Anexo 12 Respostas à última solicitação do Questionário
	403	Anexo 13 Escolas, contactos e número de professores para a investigação
	—	Anexo 14 Reportório utilizado nas aulas planificadas (CD)

**Índice geral
de Figuras**

- 8 **Figura 1 | Quadro** resumo dos financiamentos regulamentados pelo Despacho 17932/2008
- 20 **Figura 2 | Esquema** O que se observa nas aulas de Formação Musical.
- 27 **Figura 3 | Fotografias** da Escola de Música Óscar da Silva
- 32 **Figura 4 | Esquema** Sala de aula de Formação Musical no âmbito da Prática Educativa.
- 33 **Figura 5 | Tabela** Esquema das aulas no âmbito da Prática Educativa.
- 60 **Figura 6 | Gráfico** “Distrito(s) ou região autónoma onde leciona no ano letivo 2014/2015”.
- 60 **Figura 7 | Gráfico** Idade
- 61 **Figura 8 | Gráfico** “Que grau(s) académico(s) possui no presente ano letivo 2014/2015?”
- 63 **Figura 9 | Gráfico** Tempos de serviço no âmbito da Música e especificamente no da Formação Musical.
- 64 **Figura 10 | Gráfico** “A que graus leciona Formação Musical?”
- 65 **Figura 11 | Gráfico** “Qual/Quais o(s) tipo(s) de escola onde leciona”.
- 66 **Figura 12 | Gráfico e tabela** “Escolha para as questões seguintes as escolas para as quais responderá no caso de trabalhar em mais do que uma escola”.
- 67 **Figura 13 | Gráfico** “O que contém o programa de Formação Musical da(s) sua(s) escolas?”
- 68 **Figura 14 | Gráficos** “Como classifica o grau de influência desse programa nas suas aulas?”, “Como considera essa influência?”
- 69 **Figura 15 | Gráfico** “O que contém as suas planificações?”
- 72 **Figura 16 | Gráfico e tabela** “Na planificação das suas aulas qual a ordem do seu pensamento em relação aos seguintes itens: competências, objetivos, conteúdos, atividades e estratégias. ENUMERE DE 1 a 5 SEM REPETIR NENHUM NÚMERO”. Observação em números absolutos.
- 73 **Figura 17 | Gráficos** “Na planificação das suas aulas qual a ordem do seu pensamento em relação aos seguintes itens: competências, objetivos, conteúdos, atividades e estratégias. ENUMERE DE 1 a 5 SEM REPETIR NENHUM NÚMERO”. Observação por percentagens em casa posição cronológica ocupada.
- 73 **Figura 18 | Gráfico** “Na planificação das suas aulas qual a ordem do seu pensamento em relação aos seguintes itens: competências, objetivos, conteúdos, atividades e estratégias. ENUMERE DE 1 a 5 SEM REPETIR NENHUM NÚMERO”. Sequências mais vezes referidas.
- 74 **Figura 19 | Tabela** Correlação entre as faixas etárias dos professores e uma primeira focagem (no ato de planificar) nos conteúdos e nas atividades.
- 74 **Figura 20 | Gráficos** “Quanto tempo semanal, em média, considera utilizar na planificação das suas aulas?”, “Quanto tempo semanal, em média, considera utilizar na reflexão sobre as suas aulas dadas?”
- 75 **Figura 21 | Gráfico** “O que consta nos seus testes escritos?”

- 76 **Figura 22 | Gráfico** “O que consta nos seus testes orais?”
- 76 **Figura 23 | Gráficos** Três perguntas sobre influência e pressões relativos aos resultados dos alunos.
- 78 **Figura 24 | Gráfico** “Utiliza gravações de música nas suas aulas de Formação Musical? Com que frequência gostaria, na sua realidade educativa, de usar gravações?”
- 78 **Figura 25 | Gráfico** “Promove a execução de repertório musical nas suas aulas de Formação Musical? Com que frequência gostaria, na sua realidade educativa, de proceder à montagem de repertório?”
- 79 **Figura 26 | Gráfico** “Contextualiza o repertório utilizado na sua aula?”

A Formação Musical *para a música* em anos de exame

O ensino no desassossego | introdução

Parte 1 | Realidades educativas e desejo de uma Formação Musical *para a música*

Parte 2 | Prática Educativa Supervisionada

Parte 3 | Projeto de investigação - Práticas educativas na Formação Musical

À procura da tranquilidade | considerações finais

OBSERVAÇÕES, DESASSOSSEGOS E PERGUNTAS | motivação

A motivação para a elaboração deste projeto partiu da observação pessoal i) da ausência de um programa nacional atualizado certificado pelo Ministério da Educação¹ e ii) de uma necessidade de sucesso por parte dos alunos no processo de aprendizagem para que um projeto educativo seja prosperamente concretizado. Estas considerações emergiram a par da seguinte questão: será que a Formação Musical é atualmente uma disciplina intrinsecamente ligada à *música*? Existe e persiste a necessidade pessoal de procurar uma relação mais próxima entre a disciplina Formação Musical e a arte Música. Foi na mesa redonda destes pressupostos e “desassossegos” que surgiu o impulso para a procura de linhas orientadoras de uma prática educativa *mais musical*.

A INTUIÇÃO DE UM NORTE | hipótese

No âmbito do estágio profissionalizante (UC Prática de Ensino Supervisionada) foram lecionados e observados graus tradicionalmente de exame (5º e 8º graus). Deste modo, as questões que procuram compreender o grau de relacionamento entre a Formação Musical e a vivência musical inspiram a hipótese de que se for possível implementar uma Formação Musical *para a música* em anos de exame é, consequentemente, possível implementar uma Formação Musical *para a música* em qualquer grau do ensino artístico – independentemente dos programas da disciplina – conseguindo-se um ensino-aprendizagem consolidado, significativo e, por consequência e não por perseguição, conducente a bons resultados escolares.

ONDE NOS SITUAMOS? | considerações sobre programas, aprendizagem e a Formação Musical

Várias apreciações advêm das considerações, questão e hipótese mencionadas. Por um lado, a ausência de um programa institucionalizado pode levar-nos a questionar a identidade da disciplina, dos professores que a lecionam e o valor educativo que a comunidade educativa lhes confere. A questão pode ser alargada a um círculo maior perguntando-se qual a importância da Formação Musical na cultura portuguesa. Juntam-se a esta diversas considerações sobre o ensino especializado da música, o seu valor intrínseco, o seu papel educativo e a sua função cultural.

Um observador externo a estas problemáticas, tomando conhecimento da ausência de um programa nacional homologado, poderia questionar-se sobre que traços orientadores é lecionada esta disciplina. Ao longo de dez anos como professora de Formação Musical foi observado que os programas (utilizando o conceito de forma lata) são elaborados em cada escola pelos professores da disciplina ou pelos coordenadores de grupo ou departamento da Formação Musical. Frequentemente, estes programas não ultrapassaram muito uma distribuição de conteúdos ao longo de oito anos, alguns objetivos e, menos comumente, continham as competências que foram

¹ <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php>

consideradas revelantes para o desenvolvimento dos alunos. A cópia, por vezes integral, das grelhas de progresso/ de conteúdos presentes nos programas de escolas vizinhas, foi uma situação observada amiúde. Portanto, apesar da equipa coordenada por Domingos Fernandes em 2007 para a realização da “Avaliação do Ensino Artístico” ter registado uma desarticulação entre as escolas (Fernandes, 2007), é considerado que esta desarticulação poderá estar atualmente ultrapassada ou ser mais aparente do que verdadeiramente estabelecida. No entanto, a não uniformização de um programa de Formação Musical leva-nos sempre à questão da identidade da disciplina e da dos atores que nela interferem.

A segunda observação relaciona-se com a aprendizagem escolar. Paulo Freire parece resumir de uma forma muitíssimo eficaz e profunda do que deveria ser o ponto de partida de todas as pedagogias, todas as didáticas e todas as teorias sobre o ensino, no título do segundo capítulo de *Pedagogy of Freedom*: “Não há ensino sem aprendizagem”² (Freire, 1998:29). Desta forma não parece ser possível suportar um ensino eficaz sem que os alunos vivam um crescimento efetivo.

Após estas duas considerações emergiu a questão relacionada com o ensino específico da Formação Musical e a sua relação com a própria música. Este conceito já foi abordado anteriormente. Fátima Pedroso, refere a necessidade de uma Formação Musical

“(…) que se pretende atual, capaz de dotar os alunos com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico - enfim, uma disciplina para, de facto, *formar musicalmente*, que conduza a uma compreensão auditiva e inteligente da música e adquirir uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz.” (2003:79)

O ASPIRAÇÃO DE UMA PROFESSORA DESASSOSSEGADA | objetivo(s) e metodologia

O objetivo do presente trabalho é responder (desejavelmente de forma positiva) à hipótese colocada supra, ou seja, pretende-se averiguar se é possível lecionar a referida disciplina de forma mais próxima com a *música*.

No entanto, houve outros objetivos mais longínquos que estiveram também presentes. Para obter resposta àquele foi sentida a necessidade, antes de teorizar sobre o que ensino da Formação Musical eventualmente *deveria* ser, de saber o que é atualmente. Na tentativa de apropriação das diversas realidades várias abordagens poderiam ser tomadas. A abordagem que suscitou mais motivação foi o contacto com os professores que lecionam a referida disciplina. Este contacto poderia ser realizado de diferentes formas. Aquele que melhor se pareceu adequar às necessidades pessoais foi a realização de um questionário por ser o que, na medida possível do presente trabalho, abrangeria de forma mais eficaz um maior número de pessoas e portanto uma maior quantidade de informação. Um dos referidos objetivos paralelos foi pois, dar espaço de comunicação aos professores. Pessoalmente é sentido o que refere António Nóvoa:

² “There is no teaching without learning” (Freire, 1998:29).

“Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.”
(2007:9)

Procurou-se portanto, juntamente com a pesquisa bibliográfica, compreender os contextos educativos reais, ou, pelo menos, a interpretação que os professores realizam (ou a que querem partilhar) dos contextos educativos: de si mesmos, da sua prática, dos seus alunos e outros aspetos que quisessem comentar. Só desta forma o presente trabalho poderia, a nível pessoal, ter significação.

H. SHENKER NA DISSERTAÇÃO | estrutura

O presente trabalho constará de três partes: a procura de uma Formação Musical *para a música*, o estágio (Prática de Ensino Supervisionada) onde, de forma mais ou menos consciente, as preocupações apresentadas na Parte I estiveram sempre presentes e uma Parte III onde se reflete a procura por conhecer as práticas educativas reais.

Sobre a Parte I, primeiramente, procurou-se abordar *a vol d’oiseaux* a evolução da disciplina de Formação Musical em Portugal. Neste capítulo, observar-se-á alguma legislação que poderá ter sido determinante na identidade desta disciplina. Também candidatos a influenciar o ensino da Formação Musical serão os programas da disciplina e ver-se-á como têm surgido. Por fim, ainda nesta primeira parte, abordar-se-á o trabalho educativo (?) direcionado para exames finais. Num segundo capítulo desta Parte I, aprofundou-se o conceito de uma Formação Musical *para a música*. Procurou-se responder ao desassossego apresentado supra no que se refere à Formação Musical, sob as condicionantes de não possuímos um programa institucionalizado, sob a herança da disciplina de Solfejo e sob a pressão (real ou imaginada-real) de os alunos terem bons resultados académicos (e que às vezes se parece sobrepor aos bons resultados *de aprendizagem*).

Na Parte II foi realizada uma contextualização da escola onde foi realizado o estágio (UC com a designação de Prática de Ensino Supervisionada I e II) e um olhar sobre a Formação Musical lecionada. Os capítulos 3 e 4 referiram-se às reflexões sobre as Observações e Planificações (respetivamente) realizadas durante o estágio. No capítulo 5, foram elaboradas algumas considerações e discussão de alguns assuntos que se destacaram ao longo da experiência vivida.

Por último, na Parte III, foi descrita a reflexão realizada sobre os questionários efectuados aos professores de Formação Musical (76 professores). O questionário realizado pretendeu contribuir para um maior conhecimento das práticas educativas a nível nacional, por forma a tentar perceber as realidades dentro das salas de aula. Do ponto de vista pessoal, apenas desta forma será possível operar, futuramente, no sentido de desenvolver mais eficazmente uma Formação Musical *para a música*.

PARTE 1

REALIDADES EDUCATIVAS

E DESEJO DE UMA FORMAÇÃO MUSICAL *para a música*

1 | A realidade educativa e suas condicionantes

1. Legislação do ensino da Música em Portugal - uma perspetiva sobre as últimas décadas
2. A disciplina de Formação Musical entre os currículos e os programas
3. Influência de um ensino focado nos testes sobre a aprendizagem

2 | Formação Musical *para a música*

1. Os pressupostos que motivam a discussão
2. As discussões que desassossegam
3. Uma Formação Musical *para a música*

1 | A realidade educativa e suas condicionantes

*People's minds
are changed through observation
and not through argument.*
Will Rogers

1.1. Legislação do ensino da Música em Portugal - uma perspetiva sobre as últimas décadas

Pela observação das leis aplicáveis ao ensino artístico, o ensino especializado da música e da Formação Musical viveram, ao longo do tempo, diversas transformações. Dois anos após a entrada em vigor da experiência pedagógica impulsionada por Veiga Simão no Conservatório Nacional, é publicada a Lei nº 5 de 1973 que regulariza o ensino básico para a duração de oito anos (Lei nº 5 de 1973). Neste, a Formação Musical está no grupo de disciplinas anexas (Vasconcelos, 2002).

A 1 de Julho de 1983 é publicado o Decreto Lei nº 310 que se propunha a “estruturar o ensino das várias artes - música, dança, teatro e cinema - que tem vindo a ser ministrado no Conservatório Nacional e em escolas afins, e tendo como objectivos a formação profissional dos respectivos artistas” (D-L nº310/83:2387). Este decreto é um documento crucial para uma mudança carismática no ensino especializado da música: pela enumeração das escolas públicas e hierarquia revelada entre estas e as instituições particulares; pelos planos de estudo e escola considerados modelos; pela integração das áreas vocacionais no ensino geral e, ainda, pela criação dos cursos superiores de música no ensino politécnico.

Sobre as instituições particulares, atualmente designadas por escolas privadas, o documento explicita que à data, “estão ligadas pedagogicamente aos estabelecimentos oficiais e todos têm como modelo os planos de estudo e programas do Conservatório Nacional” (D-L nº310/83:2387). O significado aqui de escolas oficiais não é o atual e refere-se aos conservatórios públicos que enumera, somando ao Conservatório Nacional o Conservatório de Música do Porto, a Escola de Música de Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música da Madeira, Instituto Gregoriano de Lisboa e ainda os Conservatórios Regionais de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo (D-L nº310/83).

O decreto refere uma outra questão que terá tido impacto direto na formação dos atuais músicos: tendo sido publicado há pouco mais de trinta anos, o decreto espelha o desejo de formação de músicos profissionais “com alto nível técnico e artístico, não parecendo justificar-se nem o alongamento da escolaridade, pois a carência de profissionais motiva já uma fuga para a profissão antes de terminados os cursos, nem um reforço de formações teóricas, dificilmente compatível com a intensidade absorvente da preparação técnica e artística exigida” (D-L nº310/83:2388).

Quanto ao ensino da música, refere que “no que respeita ao futuro pessoal docente do ensino vocacional da música e da dança, cuja formação importa incentivar, prevê-se que os professores de Instrumentos, de Formação Musical e das disciplinas técnicas de Música e de Dança devam ter uma qualificação equivalente às dos demais professores do ensino secundário, nomeadamente dos do ensino vocacional, exigindo um sólida preparação técnica de base, dada pelos correspondentes cursos superiores de Música ou de Dança, completada pelas metodologias do ensino da respectiva disciplina, pela preparação pedagógica geral e por um estágio de ensino, que, no conjunto, darão uma habilitação equivalente à das licenciaturas de ensino”. Há, portanto, aqui uma visão não apenas artística e de formação para músico profissional como também uma preocupação para o futuro manifestada pelo incentivo à qualificação pedagógica.

Outro momento potencialmente decisivo no ensino da música está relacionado com o Despacho 76/SEAM/85 que regulamenta os planos de estudos dos cursos básicos, nomeadamente do regime supletivo. Neste momento são dedicados à Formação Musical duas horas letivas semanais (Despacho 76/SEAM/85).

Mais de duas décadas depois surge o Despacho 17932/2008 que parece ter transfigurado o ensino da música para a realidade atual. O referido documento estabelece os termos de financiamento por parte do Estado para os alunos que quisessem frequentar o ensino especializado da música.

		Básico	Secundário
Regime articulado	Comparticipação regular	2400€	4800€
	Mais de 30% das horas letivas dos alunos leccionadas por docentes profissionalizados ou com mais do que 10 de serviço	2700€	5500€
	Mais de 50% das horas letivas dos alunos leccionadas por docentes profissionalizados ou com mais do que 20 de serviço	3000€	6000€
Regime Supletivo	Comparticipação regular	1200€	1500€
	Mais de 30% das horas letivas dos alunos leccionadas por docentes profissionalizados ou com mais do que 10 de serviço	1350€	1700€
	Mais de 50% das horas letivas dos alunos leccionadas por docentes profissionalizados ou com mais do que 20 de serviço	1500€	1900€

Figura 1 | Quadro resumo dos financiamentos regulamentados pelo Despacho 17932/2008

Como se pode observar no quadro supra, o modelo mais financiado (e portanto mais vantajoso) é o que compreende uma percentagem superior a 50% das horas letivas dos alunos em regime de ensino articulado leccionadas por docentes profissionalizados ou com mais do que 20 de serviço. Do ponto de vista pessoal, como professora, foi observado um acréscimo numeroso de

alunos nas escolas de música nomeadamente no regime articulado e uma procura ativa de professores profissionalizados. A justificação parece ser bastante clara se se atender aos critérios de comparticipação observados na figura 1.

Por último, considerou-se importante referir o Decreto Lei nº152/2013 que reescreve as linhas dedicadas ao ensino particular e cooperativo criando o Estatuto. Segundo o que refere o próprio documento “o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo aprovado em anexo ao presente Decreto Lei (Estatuto) pretende consagrar um modelo que, nessa matéria, rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de uma autonomia semelhante à das escolas públicas” (Decreto Lei nº213/2013:6341), terminando explícita e determinantemente o conceito de paralelismo pedagógico (*ibidem*) e incluindo a “organização e funcionamento pedagógico, quanto a projeto curricular, planos de estudo e conteúdos programáticos” (Decreto Lei nº213/2013:6349).

Parece, pois, ter havido um trajeto sinuoso nas últimas décadas, eventualmente conduzido em parte por uma desarticulação ao longo do tempo de ideias curriculares para o ensino da música.

1.2. A disciplina de Formação Musical entre os currículos e os programas

A Formação Musical, sob essa designação, não parece ser uma disciplina de idade. Vem da disciplina de “Rudimentos e solfejo”³ e de “Solfejo”, tendo sido leccionada sobre uma duração de dois até ao Decreto Lei nº 23577 de 1934, quando passa para três anos. Em 1966 a disciplina (ainda) de Solfejo passa para 5 anos na proposta protagonizada pelo Conservatório Nacional (Cruz, 1985:217). Em 1984 a disciplina intitulada de Educação Musical é referida como tendo seis anos de duração (Portaria nº294/84). Finalmente, o despacho normativo de 1990 trouxe os contornos da Formação Musical atual, com a conversão dos planos de estudos anteriores de duração de seis anos para os novos, distribuídos por oito graus (Despacho normativo 65/SERE/90).

Este enquadramento legal poderá dar-nos, eventualmente, uma perspetiva sobre como a disciplina é vista pelo poder legislativo. De um ponto de vista especulativo o aumento de anos ou carga letiva semanal de uma disciplina significa uma maior importância dada à mesma: seja pelos seus conteúdos programáticos ou pelas competências que desenvolve. Também a existência ou não de um programa institucionalizado de uma disciplina poderá ilustrar a forma como a mesma é considerada.

Atualmente em Portugal não há um programa de Formação Musical homologado pelo Ministério da Educação. Em 2007, no Relatório do Ensino Artístico, consta a seguinte descrição:

³ Pela consulta da Revista do Conservatório Real de Lisboa de 1902, nº1, observa-se a enumeração dos alunos matriculados nesse ano letivo 1901/1902, onde o número de inscritos no Curso geral de piano é superior ao número de alunos de “Rudimentos e solfejo” (Revista do Conservatório Real de Lisboa, 1902, nº1. Ver http://hemerotecadigital.cmlisboa.pt/Periodicos/RevistadoConservatorioRealdeLisboa_1902/N01/N01_master/N01.pdf. Refira-se ainda que esta disciplina tinha em 1898, no mesmo Conservatório, a duração de 2 anos (Gomes, 2000: 20).

“O currículo das escolas do ensino especializado da Música e os seus programas estão desactualizados sendo, nalguns casos, considerados obsoletos. De facto, pelo menos alguns dos programas existentes e em vigor são de 1930 (!) estando obviamente inadequados à realidade sob muitos (todos?) pontos de vista (e.g., pedagógico, didáctico, artístico, formação musical). As escolas têm vindo a proceder a ajustamentos mas, pelo que foi possível apurar, sem uma verdadeira articulação entre si”. (Fernandes *et al*, 2007:47)

Na realidade, os programas institucionalizados em 2007 eram referentes a 1930 e as escolas que porventura tivessem feito adaptações, como referem os autores, não parecem ter tido, na realidade, um documento oficial ao qual se pudesse designar Programa. A situação acabou por ser mascarada pela autonomia pedagógica conferida pelos Decretos Lei nºs 139/2012 e 152/2013. Esta autonomia implica independência para a criação dos seus próprios programas, juntamente com alguma flexibilidade na gestão de alunos por turma, tempo letivo para algumas disciplinas entre outros (Decreto Lei nº139, 2012). Desta forma, os planos de estudo que vigoraram desde 1930 deixam de ser o programa institucionalmente aceite pelo Ministério, passando os programas realizados em cada escola a serem os guias de orientação pedagógica.

Antes da autonomia pedagógica se verificar, o Relatório de 2007 acima referido sublinha que “os conteúdos de certos programas, como o de *Formação Musical*, estarão mais apropriados para uma abordagem à alfabetização musical do que uma abordagem à cultura musical, como parece ser recomendável atualmente” (Fernandes *et al*, 2007:47). Há, pois, uma crítica e observação clara de i) um programa de Formação Musical instituído obsoleto e tecnicista e ii) tentativas de atualização por parte das escolas de forma desarticulada (2007). A primeira questão deixou de constituir um desafio institucional a partir da autonomia entregue às instituições do ensino particular e cooperativo - as escolas públicas, profissionais e particulares têm à sua responsabilidade a definição dos programas e a sua aplicabilidade ao contexto educativo onde se inserem (mantendo-se todavia a questão se esta responsabilidade é verdadeiramente refletida e eficazmente realizada). A segunda questão poderá levar-nos a uma reflexão mais profunda.

Várias questões se podem levantar ao discutirmos os programas e as respetivas atualizações: quem os realiza? Em que condições de tempo de investigação, reflexão, discussão e escrita? O que contêm estes programas? Sob que orientações foram construídos? Existe uma concordância entre as escolas? Existe comunicação entre as escolas e entre os professores para discutir estes assuntos? Que currículo servem estes programas?

Citando Sprinthall e Sprinthall, “todas as pessoas que estão envolvidas no sistema educativo acabam, mais tarde ou mais cedo, por se confrontar com a questão dos objetivos do ensino” (1994:335). O significado de objetivo é utilizado aqui de forma lata, incluindo o debate entre “os defensores do ensino de competências de sobrevivência “ que se “opõem aos que pretendem ensinar tendo em vista uma educação intrínseca e geral” (Sprinthall e Sprinthall, 1994:336). A Lei de Bases do Sistema Educativo manifesta distintamente o princípio de uma “acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/1986:3067). Na realidade parece ser consensual, atualmente, que o ensino da

música não servirá apenas os futuros profissionais da música, mas também futuros músicos amadores e ouvintes, que se pretende que sejam musicalmente cultos. Assim sendo, o que deveremos ter em conta na elaboração de um currículo e na construção dos consequentes programas?

O conceito de currículo tem sido largamente discutido e assinalado por debates de foro intelectual que não facilitam uma clareza na sua definição (Peshkin, 1996, Roldão, 2002). Por esse motivo, procurou-se obter a informação de forma mais enciclopédica, chegando-se à “nota de escopo” de *Thesaurus Europeu da Educação* (1998), que, no que concerne a currículo o resume-o às “disciplinas ensinadas e [a]o tempo consagrado a cada uma delas num ciclo regular de estudos de um estabelecimento de ensino” (TESE, 1998).

Ferreira, Morais e Neves fazem um sumário de José Augusto Pacheco (Pacheco, 2001) que, sobre o currículo “refere que se contrapõem duas definições mais comuns: uma formal, em que o currículo é visto como um plano previamente planificado, partindo de fins e finalidades; e outra informal, em que o currículo é encarado como um processo decorrente da aplicação do referido plano” (Ferreira, Morais e Neves, 2014:162). Já Roldão capta uma dimensão diferente aludindo às “aprendizagens socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar”, sendo que “a sua operacionalização implica o estabelecimento de programas de acção” (1999:35). Estes, os programas, têm vindo a assumir, na sua opinião, um papel redutor do próprio currículo em vez de se remeterem à sua identidade como “reconvertíveis, mutáveis e contextuais” (Roldão, 1999:35).

Deste modo, parece urgente uma reflexão prévia sobre o que se deseja para estes alunos do ensino artístico da música, por forma a imaginar um trajeto e um ensino estruturado e articulado entre as escolas, atualizado, com intenções não meramente tecnicistas, mas também culturais (Fernandes, 2007), “tendo em vista uma educação intrínseca e geral” (Sprinthall e Sprinthall, 1994:336), orientado para “favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/1986:3067). Após este trajeto imaginado (poder-se-á designar de currículo segundo a definição formal de Pacheco?) então poderíamos, eventualmente delinear o ou os programas relativos à disciplina de Formação Musical.

No presente trabalho não se pretendeu fazer a investigação do que contêm os programas de Formação Musical. Da observação pessoal dos procedimentos em que os programas das escolas surgem, regista-se que estes são realizados pelos próprios professores, com datas de entrega que muitas vezes não permitem nem uma investigação fundamentada, nem uma reflexão profunda, conjunta e amadurecida. Assim, a crítica a estes, mesmo que construtiva, sugeriria, no sentir pessoal, uma atuação desleal. Optou-se por outra abordagem, prosseguindo-se diretamente para a reflexão do que, pessoalmente, se considera importante como ponto de partida para uma Formação Musical *para a música*.

1.3. A influência de um ensino focado nos testes sobre a aprendizagem

Os graus consagrados no estágio efetuado no presente ano letivo coincidiram, no seu carácter, com anos de fim de ciclo. Ao longo do tempo estes graus (5º e 8º) foram finalizados pela elaboração de um exame⁴. Atender-se-á agora à abordagem a estes e sua relação com a aprendizagem.

Atualmente a Formação Musical é uma disciplina que dispensa a realização de provas globais nos anos de término dos cursos básicos e secundário (Portaria nº 225/2012)⁵. Isto significa que a exigência da elaboração destes exames é criada pelas próprias escolas. Nestes casos, a legislação limita a ponderação dada aos exames, indicando 50% como a percentagem máxima dada ao exame para o cálculo da classificação final (Portaria nº 225/2012). Apesar do disposto não foi observada até à data, a título pessoal, uma escola de ensino oficial (portanto escola pública, privada e/ou cooperativa com paralelismo pedagógico ou profissional do ensino especializado da música) cuja disciplina de Formação Musical não visse o encerramento do ano letivo com um teste. Estes testes costumam ter uma frequência mínima trianual e habitualmente constam de duas componentes: uma auditiva e eventualmente teórica (escrita) e outra essencialmente de leitura (oral).

No presente trabalho não se pretende discutir a utilidade dos testes na avaliação, mas, sim, observar como um ensino *para os testes* poderá comprometer a aprendizagem em geral e, no âmbito do presente trabalho, um ensino *para a música*. Numa concepção tradicionalista da avaliação o trajeto que decorre entre o professor e o teste resume-se a: o professor “ensina”, o aluno aprende ou não, aplica o que “aprendeu” nos testes que, por sua vez, quantificam o que o aluno recebeu e aplicou (Peixoto, 2013). Em sintonia com uma das fações da polémica atual sobre os testes padronizados⁶ Ravitch refere que “os testes são necessários e úteis. Mas os testes devem ser suplementados pelo juízo humano. Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nós mensuramos, estamos em sérios problemas. Quando isso acontece, tendemos a esquecer que as escolas são responsáveis por moldar carácter, desenvolver mentes sãs em corpos saudáveis (*mens sana in corpore sano*) e formar cidadãos para nossa democracia, não apenas ensinar habilidades básicas. Nós até mesmo esquecemos de refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em boa educação” (2011:190).

Este ponto de vista é conducente a que o ensino focado nos resultados do teste não poderá ser um ensino educativo ou até mesmo avaliativo. É este tipo de ensino aquele que se move em torno

⁴ No 5º grau era usualmente realizado o exame de 5º grau e posteriormente, para os alunos que desejassem prolongar os seus estudos musicais, o exame de 5º grau foi substituído pelo exame de acesso ao complementar.

⁵ Artigo 12.o, Provas globais, 1 — A avaliação das disciplinas de 6.o ano/2.o grau e 9.o ano/5.o grau, da componente de formação vocacional, pode incluir a realização de provas globais cuja ponderação não pode ser superior a 50 % no cálculo da classificação final da disciplina, sendo obrigatória nas disciplinas de Técnicas de Dança, Instrumento, Iniciação à Prática Vocal e Prática Vocal (Portaria nº 225/2012).

⁶ Polémica promovida, em parte, pelo movimento *Optout* nos Estados Unidos, novamente observado em maio de 2015.

e para os objetivos: o professor é um técnico e o aluno um receptor de informação que será qualitativa e/ou quantitativamente mensurada na sua aplicação (ou reprodução) (Pacheco, 2001).

Segundo Sheperd (2010) existe atualmente uma pressão por parte das políticas educativas em Inglaterra, no sentido de obtenção de resultados académicos, nomeadamente através dos exames nacionais (o que não se aplica diretamente ao ensino da Formação Musical). A autora refere vários estudos em que o factor comum foi a conclusão que os alunos *aprendem* mais quando, ao invés de estarem focados nos exames, eles consagram uma atitude de real aprendizagem. Em consequência e a par dessa real aprendizagem, as estatísticas mostraram também alunos com um comportamento mais desejável e com mais competências de pensamento crítico.

Swanwick e Taylor referem ainda as consequências da sobrevalorização do sucesso nos testes e outras questões extrínsecas à própria aprendizagem na motivação. A expressão utilizada pelos autores é “atrofiar”⁷ referindo-se às consequências daqueles factores externos na vontade natural que todos têm de aprender e evoluir (1982:14). Holman⁸ (*in* Sheperd, 2010) comenta que “preparar os alunos para os exames poderá levar a bons resultados mas “o preço a pagar poderá ser a aprendizagem e compreensão a longo prazo”⁹. O autor acrescenta ainda que o ensino focado nos exames leva, segundo todos os estudos, a uma aprendizagem superficial (Holman *in* Sheperd, 2010). Também Sacristán e Gomez contribuem para a discussão com o seguinte final de subcapítulo:

“A prática didáctica justifica-se, não na medida em que consegue uns determinados e homogéneos resultados observáveis a curto prazo na maioria dos alunos/as mas, na medida em que facilita e promove um processo de trabalho e intercâmbios na aula e no centro, onde se realizam os valores que se consideram educativos para a comunidade humana. O resultado deste processo é evidentemente complexo, imprevisível, divergente e apenas é analisável de forma profunda a longo prazo. De pouco serve avaliar a prática exclusivamente pelos resultados observáveis a curto prazo, dado que em cada indivíduo podem-se estar a significar realidades bem diferentes, ao ocultar ou não manifestar processos mais subterrâneos que estão a formar os modos mais permanentes de pensar, sentir e atuar.”¹⁰ (2008:107)

Numa outra perspetiva, o ensino da música parece ter sido influenciado por uma ideia de que, para se aprender música, deve-se ser dotado de *talento* (Sloboda, 2000). Na realidade, parecem existir dois aspetos determinantes, nas artes do espetáculo, para que o ensino da música seja

⁷ “Stunted”.

⁸ John Holman, diretor do National Science Learning Center, Inglaterra.

⁹ “Preparing pupils for exams might lead to good grades, but this could be “at the expense of long-term learning and comprehension” (Holman *in* Shepherd, 2010).

¹⁰ “La práctica didáctica se justifica, no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos/as, sino, en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro, donde se realicen los valores que se consideren educativos para la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, imprevisible, divergente y sólo detectable en profundidad a largo plazo. De poco sirve evaluar la práctica educativa exclusivamente por los resultados observables a corto plazo, dado que en cada individuo pueden estar significando realidades bien diferentes, al ocultar o no evidenciar los procesos más subterráneos que están formando los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar” (Sacristán e Gomez, 2008:107).

facilmente direcionado para os testes, para os resultados visíveis e para as *tarefas*¹¹: i) há uma expectativa de que todo o estudante de música se apresente a público por meio de audições, recitais ou concertos e ii) permanece ainda (do ponto de vista pessoal) a visão do aluno talentoso¹².

O primeiro aspeto parece estar associado à necessidade de uma forte preparação para um momento exato de avaliação. O aluno deverá tocar *bem* na audição, técnica e musicalmente. O segundo aspeto vem atualmente a par de uma ideia de “não basta ser talentoso, é também necessário estudar”. Esta ideia parece ter um lado positivo que é fomentar o mérito pelo trabalho. Mas parece conter também um lado perverso que motiva o aluno a estudar muito *para ser talentoso*. Do ponto de vista pessoal, a motivação para o estudo *para ser talentoso* (isto é, para tocar de forma a receber uma avaliação positiva dada pelos pares, pelos pais e pelos professores) será algo semelhante a estudar para obter boas notas nos testes (a procura de aprovação externa) (Swanwick e Taylor, 1982). Permanece pois, como motivação extrínseca e por isso, eventualmente frágil. Acrescenta-se ainda o argumento de Krauss que refere que “uma concepção pedagógico-musical da promoção unilateral da capacidade e do talento, acelera o retrocesso na matéria escolar (Música) e promove o analfabetismo musical” (Krauss, trad. Martins, 1974:2).

Sobre as tarefas, há que sublinhar que a aula de Formação Musical parece construir-se numa sequência destas (Pedroso, 2003:76). A reflexão sobre o objetivo de um ensino desenvolvido por meio de tarefas parece ser importante para que se possa compreender o papel delas, os seus limites e o que é necessário fazer para que o ensino da Formação Musical não se reduza a estas¹³.

Assim, é defendido no presente trabalho que para uma Formação Musical plena, atualizada, com funções culturais, há que direcionar o ensino para a educação estética, a compreensão e vivência musicais. Com esta perspetiva (ou ideal) poder-se-á construir um plano curricular e posteriormente os programas de Formação Musical mais direcionados para o crescimento integral do aluno. Hipoteticamente os anos de exame não se deveriam distinguir dos outros anos. E em todos eles, seria desejável que o foco não fossem os exames, mas sim uma aprendizagem da música mais abrangente. Assim, é pessoalmente abandonada uma procura pela Formação Musical *para a música* em anos de exame, mantendo-se simplesmente a procura por uma Formação Musical *para a música*.

¹¹ O conceito de “tarefa” na Formação Musical foi abordado por Fátima Pedroso (Pedroso, 2003).

¹² “Na verdade, entre pedagogos, professores, decisores e famílias não se encontra minimamente estruturado entre nós um discurso capaz de dar credibilidade à hipótese alternativa, isto é, a de que as aptidões artísticas podem desenvolver-se a partir de *factores ambientais*, familiares ou escolares, propiciados nas primeiras idades, sendo estes tão ou mais fundamentais que o conceito de aptidão musical. / Este paradigma começa por radicar na crença, estruturada ao longo do processo de construção da modernidade (detectável com mais clareza em alguns círculos intelectuais a partir de finais do século XVIII), de uma demarcação entre a figura do “artista” e do “amante da arte”: o primeiro passou então a ser visto como portador de um conjunto de *dons* ou competências *inatas*, que só excepcional e raramente se encontram no segundo e, por maioria de razão, entre o conjunto da população. Este argumento, que separa e hierarquiza objectivamente a formação estética e a educação da sensibilidade a partir do destino profissional, é particularmente hegemónico no que se refere ao ensino vocacional da Música e da Dança” (Fernandes, 2014:2-3).

¹³ Perrenoud refere a “natureza essencial” das tarefas para facilitar a lecionação uma vez que permite “o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas”, “o fechamento das tarefas”, “a fragmentação das tarefas” e o professor tem um maior controlo porque um ensino deste tipo verifica e beneficia da “estandardização das tarefas”, “componente escrita”, “carácter quantificável”, “alternância rápida de tarefas curtas” relativamente fáceis e, ainda, limita as intervenções do professor pelo “carácter pouco interactivo das instruções” (Perrenoud, 1995:123-125).

2 | Formação Musical *para a música*

*Desde já
confesso não conceber a educação sem ensino,
assim como (...) não concebo
um ensino que não eduque em simultâneo”*
Herbart, J. F.

2.1. Os pressupostos que motivam a discussão

Sobre o ensino focado nas avaliações quantitativas chegou-se, então, às seguintes considerações: i) o ensino, para ser completado por uma aprendizagem, não deve ser instigado pela performance realizada nos testes; ii) o ensino da Formação Musical não tem, para já, a possibilidade legislativa de realização de exames nacionais nem tampouco a obrigação do mesmo carácter de efetivação de provas globais e por último iii) os currículos e programas, o número e ponderação dos testes são uma realização das escolas para a comunidade educativa e social em que se inserem.

Atendendo a estas considerações, poder-se-á, concludentemente, promover uma Formação Musical *para a música*, sublinhando-se o carácter de liberdade e autonomia que as escolas aparentemente possuem.

RELAÇÃO ENSINO E CULTURA

Segundo Bruner o ensino não se pode desligar de uma determinada cultura e “a educação é a mais importante concretização do estilo de vida de uma cultura, e não apenas uma preparação para ele” (1996:32). Grundy acrescenta ainda que “o currículo, porém, não é um conceito; ele é uma construção cultural” (1987:7). Assim, a Formação Musical, inserida num currículo maior que si própria e no seu papel de *formar musicalmente* os seus alunos, poderá ter um papel potencialmente decisivo. Ela parece protagonizar uma ligação estreita dos seus conteúdos com a cultura em que está inserida. Por outro lado incentiva a literacia musical ou o conjunto de valores que entram no *seu* conceito de literacia, que são também manifestação da própria cultura (na aplicação daqueles conteúdos). Os ideais que movem os projetos educativos escolares e/ou o professor poderão, também eles, serem representativos da cultura em que estão inseridos. Poder-se-iam juntar ainda as atividades realizadas com maior frequência e as ponderações nos testes que por si só também podem ter um significado tanto na forma como a Formação Musical é lecionada, como nas consequências culturais originadas por esta.

RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM MENSURADA

Foi salientado supra que para o ensino ser efetivado tem de estar intrinsecamente ligado à aprendizagem (Freire, 1998:31). Foi referido também que para existir aprendizagem esta medir-se-ia, não necessariamente pelas pontuações obtidas na avaliação, mas sim pela compreensão real das aprendizagens. No entanto, a análise desta conduziria a múltiplas dúvidas e incluiria influências

imensuráveis (Sacristán e Gòmez, 2008, Palheiros, 1999) pelo que a escolha mais acessível poderá ser a que remete para um tipo de avaliação mais facilmente mensurável, menos sujeita a crítica e, portanto, mais apoiada na contabilização de técnicas que se focam no detalhe. As provas com ponderações altas nas avaliações finais apenas tomam uma faceta ainda mais influente na forma como se dá a aprendizagem (porventura tornando-a mais desarticulada e superficial, focada na aquisição de domínio de um número mais ou menos definido de tarefas).

RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM-CULTURA

Segundo Sacristán e Gòmez, um dos objetivos da escola é “provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e padrões de comportamento que as alunas e os alunos assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais da sua vida prévia e paralela à escola”¹⁴ (2008: 30, 31). Assim, o ensino, inseparável da própria cultura, deverá fomentar no aluno a reconstrução dos saberes que por sua vez são produtos dessa cultura. Esta reconstrução apenas será possível quando os princípios de um ensino compreensivo, reflexivo, inquiridor e não meramente receptor, estiverem presentes na sala de aula. Esse espírito ativo sobre a própria aula não produzirá um verdadeiro conhecimento sem uma vivência efetiva (Sacristán e Gòmez, 2008). A confluência entre *o que* e *como* se pretende ensinar e os contextos culturais reais e específicos permitirá um “conceito de prática-reflexiva no desenvolvimento de um currículo musical”¹⁵ (Elliot, 1996:2).

Estas três considerações conduzem-nos a algumas questões: de que forma a Formação Musical representa a cultura em que se insere? A Formação Musical pode incentivar um espírito investigativo, compreensivo e crítico? Ela utiliza, tal como defende Paulo Freire, os conhecimentos do próprio aluno para potenciar novos conhecimentos (Freire, 1998)? Para que polos se inclina a Formação Musical, para o treino musical ou para a educação musical?

2.2. As discussões que desassossegam

Uma encruzilhada na Formação musical - cultura, educação e treino musicais

Como se relacionam todas estas questões? Do ponto de vista pessoal é a interligação da resposta a estas questões que poderá dar uma identidade instrutiva e simultaneamente musical, uma formação técnica e concomitantemente artística, à disciplina: hipoteticamente a Formação Musical pode representar não apenas *a* cultura onde se insere, mas *as* culturas onde se move - a que se pretende mostrar aos alunos (talvez por motivos de tradição e que se refere tendencialmente à

¹⁴ “El segundo objetivo de la tarea educativa de la escuela obligatoria en las sociedades industriales desarrolladas debe ser, a nuestro entender, provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que las alumnas y los alumnos asimilan directa y acriticamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela” (Sacristán e Gòmez, 2008:30, 31).

¹⁵ “Reflective-practicum concept of music curriculum development” (Elliot, 1996:2).

música erudita ocidental) e a que eles já possuem (eventualmente o pop, rock ou outros géneros musicais mais divulgados).

A Formação Musical, se se pretende uma disciplina promotora de verdadeiras experiências musicais e que eduque musicalmente poderá, presumivelmente, mover-se entre a tarefa e a reflexão. Esta reflexão só poderá existir partindo daquilo que o aluno traz e aplica quando confrontado com novas informações ou perspectivas e é movido por um impulso investigativo e (re)criador.

Segundo Bernard, a música atualmente é de fácil acesso, ultrapassa as fronteiras e recorre-se a um grande leque de estilos pelo que o ensino da música exige uma adaptação (Bernard, 2012). Já Jorgensen assume uma separação entre a realidade cultural (nomeadamente a manifestada através dos alunos) e a realidade cultural demonstrada nos conteúdos, focados na música “clássica” tornando o currículo redutor (2003). Deste ponto de vista, a Formação Musical deveria incluir também esses géneros musicais que são o património musical dos próprios alunos.

Por outro lado, se a Formação Musical balança entre o treino musical e a educação e cultura musicais, ela pode incluir outros géneros musicais nas suas *tarefas* e numa formação mais aberta, tolerante e eventualmente potenciadora de aprendizagens mais significativas. No fundo, parece ir de encontro ao que Sacristán e Gómez defendem no que se refere ao “objetivo básico de toda a atividade educativa”¹⁶ como sendo potenciar um conhecimento significativo e que reconstrói a cultura (2008:107).

Neste ponto, parece pertinente distinguir entre treino e educação musicais. Pedroso trouxe o conceito de tarefa para o âmbito do ensino da música o que parece pertinente “dado que a aula de FM é tradicionalmente constituída por um conjunto de actividades mais ou menos fixas - ditados, leituras, entoações, conceitos de Teoria Musical, ... - que se vão repetindo aula após aula” (2003:76). Assim, é feita aqui a associação de tarefa ao treino musical e, algo eventualmente ainda não designado especificamente (atividades significativas?) à educação musical. Segundo Wayne Bowman, “quando negligenciamos a distinção entre educação e treino, arriscamos a dar o mesmo significado a ambos, aceitando o segundo como um substituto aceitável do primeiro”¹⁷ (2002:64).

Bowman faz essa distinção referindo o treino como estando dentro do domínio de algumas práticas e para formatar os comportamentos para determinados objetivos (2002:66). No fundo, observando-se as práticas educativas (ainda) atuais, o bom aluno é aquele que identifica uma série de células rítmicas, intervalos, notas (estas tornando-se mais importantes do que as próprias funções melódicas nos contextos tonais), acordes e escalas. No plano do que compromete atividades orais, o bom aluno será, hipoteticamente, aquele que percute corretamente uma frase eventualmente puramente rítmica, solfeja com exatidão um exercício ou excerto de obra e entoa de forma afinada e

¹⁶ “Parece claro que el objetivo básico de toda actividad educativa es favorecer que los estudiantes elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyam la cultura y no simplemente la adquieran” (Sacristán e Gómez, 2008:107)

¹⁷ “When we neglect the distinction between education and training, we risk conflating the two and accepting the latter as an acceptable substitute for the former” (Bowman, 2002:34).

também ritmicamente precisa uma melodia escrita. A própria avaliação parece pretender medir essa capacidade de redução da música às notas, ao ritmo e à decodificação através da notação.

Este panorama, se corresponde à realidade, parece a manifestação de um receio ao que não é facilmente mensurável. Um ensino da Formação Musical focado nos resultados académicos (ao invés de estar focado nas reais aprendizagens) será então, possivelmente, um ensino caracterizado por uma sobrevalorização das tarefas e, por isso, poderá reduzir-se a uma disciplina de treino de técnicas de audição, escrita e leitura. Deste ponto de vista parece aplicar-se o que referem Hargreaves e Fink:

“As grandes finalidades são transformadoras em metas de curto prazo” (...) e “consequentemente, o currículo é abarrotado com mais conteúdos, fazem-se mais testes, os conceitos são transmitidos a grupos de idade mais novos, dedica-se mais tempo aos aspectos básicos que serão testados, os professores dão menos tempo aos alunos para responderem a questões nas aulas e as perguntas e a curiosidade começam a evaporar-se”. (2007:68 *in* Pacheco, 2011:78).

Já a educação promoverá uma compreensão mais profunda incentivando um pensamento mais aberto, mais flexível, menos dogmático, que separa o que é importante do que não é importante e desenvolverá uma ação mais autónoma e adaptável. A educação não está relacionada com tarefas bem definidas (que, em suma, parecem ter um fim a curto-médio prazo) mas sim com algo que não é propriamente pré-determinado e conclusivo (Bowman, 2002). O autor parafraseia Dewey considerando que a “educação falha se prepara as pessoas para lidar com circunstâncias imutáveis”¹⁸ (Dewey, 1934 *in* Bowman, 2002:66).

Assim sendo, uma Formação Musical caracterizada por: i) um conhecimento reprodutor baseado numa teoria musical atomística, acrítica e automatizada; ii) conteúdos estritamente ligados à teoria musical e à música erudita ocidental e por iii) um ensino baseado em atividades de fácil mensuração avaliativa, poderá ser uma Formação Musical eventualmente mais segura. Mas, eventualmente, também mais separada da(s) cultura(s), da Educação e da Música. E do ser humano.

2.3. Uma Formação Musical *para a música*

*A Formação Musical deve ser uma disciplina
que não se divorcie da música.*
Macedo (1986:11)

Concretamente, de que falamos quando nos referimos a uma Formação Musical *para a música*? A associação parece demasiado óbvia para que se lancem mais questões. Porém, na prática pedagógica, essa lógica poderá não ser claramente manifesta ou indiscutivelmente presente.

¹⁸ “Education fails if it prepares people to deal with unchanging circumstances” (Dewey, 1934 *in* Bowman, 2002:66).

Foi discutido supra que é possível unir a educação à instrução¹⁹:

“A educação musical é, evidentemente, a atividade de ajudar os alunos a se desenvolverem musicalmente: a compreender, apreciar, responder a, criar e envolverem-se de forma significativa na música. Os interesses da educação musical são coexistentes com os interesses da instrução musical e a instrução musical consiste nas técnicas e métodos para desenvolver pensamentos como musicalidade, literacia ou apreciação”²⁰ (Bowman, 2002:63).

Por sua vez Hargreaves considera que “a maioria dos teóricos parece concordar que o ensino da música deveria abarcar muito mais que apenas a aprendizagem de destrezas musicais específicas: entre os objetivos mais amplos, poderia incluir-se a compreensão e a apreciação das qualidades artísticas da música; a transmissão da herança cultural; o incentivo à criatividade; a educação social; a promoção da uma recreação valiosa; a melhoria da saúde física e mental; o desenvolvimento de capacidades intelectuais; etc. Por outras palavras, a educação musical deve contribuir para o desenvolvimento intelectual, emocional, sensório-motor e social e, sem dúvida mais dimensões se poderiam juntar a esta lista”²¹ (1998:236-237).

Assim sendo de que forma poderiam estes interesses ou objetivos constituírem uma *formação musical*? Tal como se defendeu que a aprendizagem deve partir do que o aluno traz consigo, coloca-se aqui a hipótese de também o professor só poder ser *autêntico* se se envolve, com a sua personalidade o seu trajeto pessoal, académico e cultural. Deste ponto de vista, o seu ensino só será consequente se ele encontrar um equilíbrio entre diferentes entidades: o próprio professor, a tradição, as exigências culturais, académicas e legislativas e ainda os alunos.

O ensino da Formação Musical parece estar suspenso numa rede entre a tradição curricular, um imaginário do futuro e a identidade e trajeto individual do profissional que a leciona. Do ponto de vista pessoal, não deveriam existir constrangimentos na aceitação desta última, que só leva, porventura, a pensamentos dogmáticos. Portanto, defende-se aqui que se reconstrua a Formação Musical não com uma imposição sobre o ensino “desatualizado”²², mas sim como um aprimoramento do que já foi e é feito. Crê-se que será no trinómio do respeito pelo que já foi feito, um espírito crítico e aberto e a vontade de aperfeiçoar que se conseguirá uma Formação Musical mais completa e ligada

¹⁹ Os conceitos de instrução musical e treino musical estão a ser utilizados no presente trabalho com o significado de o segundo ser a aplicação não obrigatoriamente compreensiva e crítica do primeiro.

²⁰ “Music education is, self-evidently, the business of helping student develop musically: to understand, appreciate, respond to, create, and to engage meaningfully in music. The concerns of musical instruction, and musical instruction, and musical instruction consists of the techniques and methods for the developing things like musicianship, literacy, or appreciation” (Bowman, 2002:63).

²¹ “La mayoría de los teóricos parecen coincidir en que la educación musical debería abarcar mucho más que sólo aprendizaje de destrezas musicales específicas: entre los objetivos más amplios, podría incluirse la comprensión y apreciación de las cualidades artísticas de la música; la transmisión de la herencia cultural; la insentivación a la creatividad; la educación social; la provisión de recreación valiosa; la mejora de la salud física y mental; el desarrollo de capacidades intelectuales; etc. En otras palabras, la educación musical debe contribuir al desarrollo intelectual, emocional, sensomotriz y social y, sin duda, podrían agregarse más a esta lista” (Hargreaves, 1996:236-7, trad. para espanhol por Frega, Graetzer e Musumeci).

²² Referência a (Fernandes *et al*, 2007:47).

à música. A partir daí as adaptações seriam realizadas pela influência das realidades educativas específicas de cada escola.

Na tentativa de sistematização das atividades observadas na disciplina de Formação Musical chegou-se ao seguinte esquema:

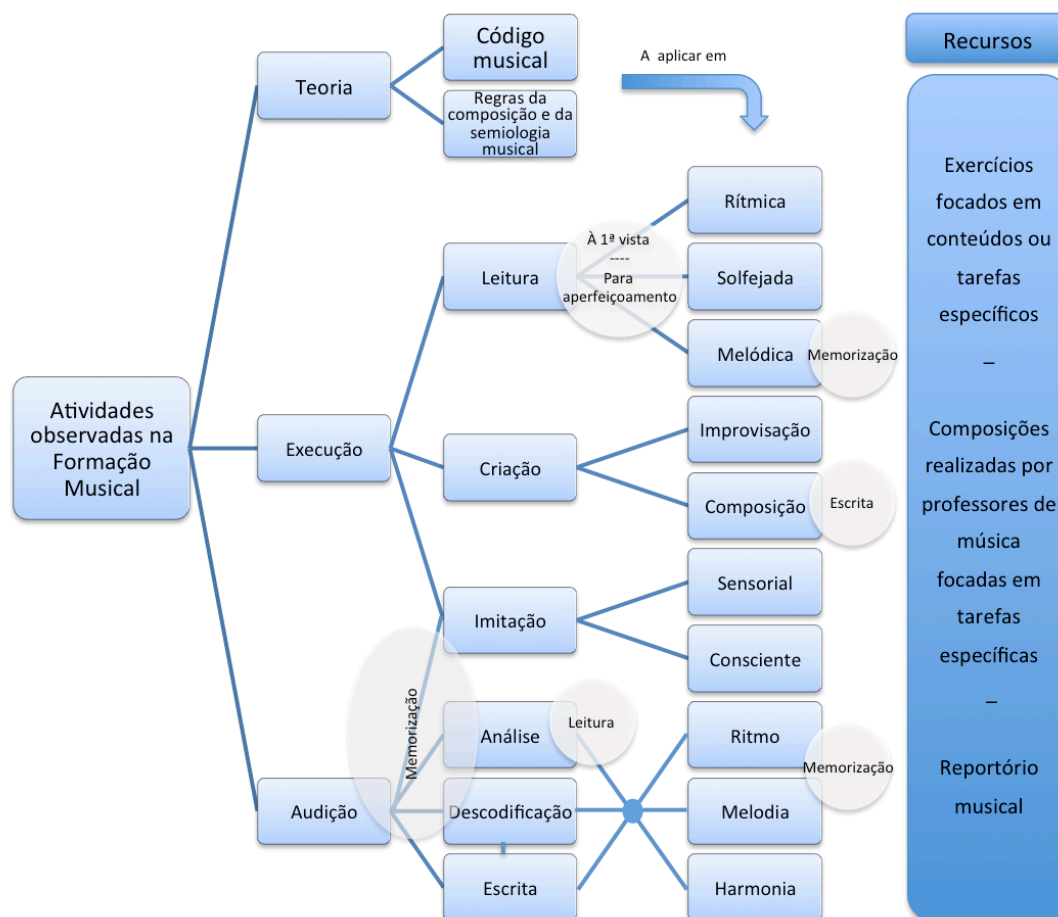


Figura 2 | O que se observa nas aulas de Formação Musical. As “bolas de sabão” correspondem a outras possibilidades que por vezes se unem tais como as atividades relacionadas com a memorização, a leitura e a escrita ou outras possibilidades como a leitura à primeira vista e a leitura para *performance*, por natureza mais cuidada.

Tendo percepção do carácter extremamente redutor do esquema supra propõe-se, ainda assim, partir, do que já é realizado. Pretende-se pois incentivar uma reforma (re)construtiva (ao invés de rejeitar o que foi ou é feito). Defende-se aqui que se pode trazer mais música para a disciplina de Formação Musical num equilíbrio interior, por parte dos professores, entre o que tem sido observado e o que pode ser alvo de reflexão-ação.

TEORIA | Se por um lado a teoria musical se prende ao ensino e aprendizagem de um código musical (as claves, as figuras rítmicas, as notas, as escalas, os intervalos, as funções tonais,...), por outro parece inseparável da aplicação à linguagem, ou melhor, à semiologia musical.

Defende-se aqui que toda a teoria subjacente ao ensino da música só serve os seus propósitos se aplicada à própria música. Portanto, se se pede ao aluno que escreva algumas escalas no caderno, por que não pedir-lhe que componha uma melodia com essa escala? Por que não pedir

que identifique a escala usada num determinado excerto de uma obra? Quando se pede a construção de acordes por que usar apenas a construção sobre um baixo dado se se pode também solicitar a construção desses acordes sobre uma fundamental ou a construção de acordes a partir de um *standard* de jazz ou um excerto de um baixo contínuo? Mesmo a usual classificação de intervalos, por que não realizá-la através de reportório? Por que não incluir nos exercícios de teoria questões de análise musical relativas a interpretação, fraseado, musicalidade, articulação, géneros musicais? Parece pertinente referir ainda a variedade estilística que poderia ser usada (através das ferramentas tecnológicas que atualmente possuímos) para compreender a teoria. Deste modo, mesmo que o foco das aprendizagens seja a notação musical ocidental, a aplicação desta em música que não seja a tradição erudita ocidental, parece ser exequível.

EXECUÇÃO²³ | Todos os exercícios de leitura, sejam eles rítmicos, melódicos ou solfejados, parecem ser susceptíveis de partirem de obras e certamente de todos eles se pode pedir musicalidade e interpretação individual. Defende-se aqui que já não parece necessário realizar uma leitura solfejada sem sentido de frase ou sem as articulações ou as dinâmicas presentes na partitura. Do mesmo modo parece ser exequível a solicitação de interpretações individuais de uma melodia. A mesma disposição para a música real (e não apenas as durações de determinadas frequências) poderia eventualmente ser encontrada nas improvisações e composições dos alunos, sejam elas infantis ou juvenis. Sobre a composição parece pertinente lembrar Swanwick, que refere esta atividade como “uma necessidade educacional e não uma atividade opcional para quando houver tempo” (2000: 9). Também a imitação de padrões rítmicos ou melódicos poderá ser avaliada não só pela sua precisão rítmica e melódica mas pela percepção do carácter e fraseado musicais.

AUDIÇÃO | A imitação parece estar intimamente ligada à memorização já que a música constitui uma arte no tempo, o que tem como consequência que a imitação necessite memorização. Liga, portanto, a execução à audição, porque a repetição de um motivo é uma execução consagrada a mostrar como algo foi ouvido e memorizado. Ouvir implica o factor tempo e memória, uma vez que os sons fazem sentido num determinado contexto criado por vários sons (Elliot, 1995). Assim, imitação e memorização estão inequivocamente ligadas entre si e ainda ao terceiro grupo apresentado supra e que corresponde à audição. Deste ponto de vista a música pode ser o ponto de partida e de chegada.

A memorização de melodias está diretamente relacionada com a audição da música como um todo e não apenas com as notas e o ritmo (Trainor, Wu e Tsang, 2004). Por outro lado, também se observam atividades de memorização visual. Da experiência profissional pessoal essa atividade poderá ser benéfica para o desenvolvimento da audição interior. A atividade de memorização é, pois, uma atividade que parece ter um carácter deambulante entre as três áreas sistematizadas o que parece ser uma consequência de a música ser uma arte no tempo.

²³ Execução musical é aqui considerado como podendo ser ou não ser dotada de interpretação musical. Tendo consciência que o termo poderá não ser o mais agradável, foi o único encontrado em português para o efeito pretendido. O desejado por qualquer professor de música é que os seus alunos interpretem o que foi ouvido. No limite poder-se-ia considerar que existe sempre uma interpretação uma vez que até a imitação poderá conter uma interpretação auditiva e outra executiva.

Hipoteticamente, para a realização de atividades de audição basta existir som. No entanto, a análise (no esquema da figura 2 “arrumada” na audição) constitui frequentemente uma atividade vinculada à leitura. É, pois, uma atividade que, pela audição ou pela leitura, parece estar diretamente ligada à compreensão do código e semiologia musicais, potenciando aprendizagens teóricas. Para o presente trabalho, a análise é considerada num plano que move as capacidades de descodificação, mas também as ultrapassa, dando-lhes um significado não só sonoro como contextualmente musical.

As atividades auditivas são frequentemente também atividades de decifração musical como, por exemplo, os ditados de intervalos, acordes, escalas, células rítmicas, funções harmónicas, etc. A escrita musical parece ter, como toda a escrita, duas funções essenciais: documentação e transmissão. Assim, o aluno deverá aprender o código musical para que possa escrever música (seja no âmbito da escrita de música ouvida ou composição) e passar informação musical (da sua autoria ou não) a outros. A escrita na sala de aula poderá ainda ter uma função de controle da evolução do aluno por parte do professor.

As atividades de escrita mais observadas relacionam-se com ritmo e melodia e, por vezes, com harmonia. Por vezes encontram-se atividades que se pensaria à partida que tivessem objetivos harmónicos (como os ditados a quatro vozes a partir de corais de Bach) mas que são realizados (pensados e escritos) como exercícios melódicos (frequentemente tocados no piano ao invés de ouvidos para o instrumento para que foram compostos: vozes). Seja em ritmo, melodia ou harmonia, a música e a musicalidade podem (e deveriam) estar presentes, seja através da expressividade dos excertos trabalhados, seja através das obras usadas como recurso de aprendizagem. Atualmente, com as aparelhagens, leitores de mp3, computadores, internet e ‘youtube’, torna-se mais fácil encontrar bons exemplos e composições dos autores mais e menos reconhecidos ao longo da história e das diferentes culturas. Se se torna um factor de receio para os professores utilizar música sobre a qual não tem a partitura eles poderão escrever a música que ouvirem, o que contribuirá para se manterem ativos como alunos de Formação Musical. Para além do mais, “escrever música de forma tão precisa quanto é ‘ditada’ pela imaginação, na sua cabeça, é igualmente útil”²⁴ (Pratt *et al*, 1990:3).

A compartimentação observada no esquema não parece ser possível nem desejável nas aulas reais. Toda uma rede de relações pode e deverá ser feita, em função das competências que se pretende que o aluno desenvolva, para que se possa dar uma aprendizagem significativa e globalizante.

Assim, torna-se premente discutir que música se pode trabalhar no âmbito da disciplina. Do ponto de vista pessoal a resposta é optimista: toda a que se quiser (e alguma que eventualmente não se gosta tanto). Com isto, especifique-se, a música erudita ocidental, a música de outras culturas, a música que os alunos gostam de ouvir, a música do cinema, do pop/rock, música tradicional, de dança, etc. Em suma, a variedade musical será importante para educar musicalmente, seja ela música

²⁴ “Writing music down accurately as it is ‘dictated’ by your imagination, in your head, is still useful” (Pratt *et al*, 1990: 3).

erudita ocidental ou não. Elliot acrescenta, na defesa dessa tese, que “muitas oportunidades de crescimento e de prazer musical se perderão”²⁵ se não se promover essa pluralidade (1995:155).

Também a utilização de peças que estão a ser abordadas pelos alunos nas suas aulas de instrumento ou classe de conjunto, eventualmente sob um olhar diferente, parece ser motivante.

O incentivo a composições próprias a partir de improvisações realizadas na aula poderá também motivar os alunos. Não se pretende excluir sumariamente as composições realizadas por professores (de renome, como Dandelot²⁶, Fontaine²⁷, Grandjany²⁸ e Edlund²⁹ entre outros, ou os próprios). Mas crê-se que utilizar apenas estes para o ensino da Formação Musical poderá ser muito redutor. Swanwick sublinha que se deve usar “boa música e não escolher apenas porque ilustra um padrão rítmico particular ou porque exemplifica a forma ternária ou porque desenvolve o controle de alturas de sons” (1982:126). Este seria um exemplo de ensinar música *a partir* da música, mas não necessariamente *para a* música.

No fundo, o que foi proposto está relacionado com partir sempre da música para abordar aquilo que se pretende e até no conforto das atividades que têm sido realizadas no âmbito da disciplina. No entanto, pretende-se aqui ir mais longe. Na perspetiva pessoal, por vezes, a música pode ser o objetivo e em simultâneo o conteúdo. A sua execução ou audição podem constituir, por si só, uma atividade significativa. Apenas porque a obra escolhida é considerada pelo professor cativante e uma excelente experiência por si só, seja de imitação, leitura ou audição.

Ainda outra abordagem está relacionada com o que é pedido em cada atividade. Um exemplo que poderá ser bastante flagrante está relacionado com as leituras solfejadas. Estas poderão corresponder a exercícios ou advir de excertos de obras. No entanto, por vezes, parece negligenciar-se por completo a análise, a contextualização do compositor, da obra, do período da História da Música e do género musical; exclui-se a audição prévia por poder contaminar o ato de ler; por vezes, tal como referido supra, parece ser esquecida a solicitação de que essas leituras sejam realizadas, de raiz, com um senso de expressividade e interpretação, em vez de mera reprodução. Todas estas experiências podem enriquecer a atividade potenciando aprendizagens mais frutíferas.

Posto que se poderia, de forma mais frequente, *partir da música* (foco nos conteúdos e atividades da Formação Musical) e que se poderia igualmente fazer este ensino *através* da música (foco na música por si só) propõe-se ainda uma outra esfera: Formação Musical *para a* música. Assim, o foco tem que ver com o que nós, professores, pretendemos que o aluno adquira, que competências pretendemos desenvolver nele para que seja um músico em pleno, seja como profissional, amador ou ouvinte. O foco está então na relação entre o ser humano que estamos a instruir, formar e educar e a

²⁵ “To develop their musicianship, music students need to learn what there is to make and listen for in musical Works of various kinds and in the musical works of various practices and cultures. Otherwise, many opportunities for self-growth and musical enjoyment will be lost” (Elliot, 1995:155).

²⁶ Como, por exemplo, os cadernos *Étude du rythme* (1935).

²⁷ Como, por exemplo, o *Traité pratique du rythme mesuré* (1955).

²⁸ Como, por exemplo, os *500 Dictées graduées* (primeiramente editados em 1892).

²⁹ Como, por exemplo, *Modus Novus* (1964) e *Modus Vetus* (1967).

sua relação, para o presente e para o futuro, com a música. Em suma, o foco está no aluno e na sua relação com a música.

Parecem, pois, relevantes para a presente reflexão dois dos três³⁰ princípios enunciados por Swanwick (2000:8-10). O autor explicita:

“Primeiro princípio: preocupar-se com a música como discurso

Um dos objetivos do professor de música é trazer a música de um plano secundário para o primeiro plano da consciência. A mais pequena unidade musical significativa é a frase ou o movimento; não é o intervalo, o ritmo ou o compasso. (...) A destreza é utilizada com fins musicais, e o conhecimento factual dá forma à compreensão musical. Além disso, a história da música e outros estudos culturais só são acessíveis através das aberturas realizadas por encontros musicais específicos. Porque é só nestes encontros que existem as possibilidades de transformar sons em melodias, melodias em formas e formas em acontecimentos significantes de vida”. (2000: 8)

Sobre o segundo princípio o autor aconselha o professor a “preocupar-se com o discurso musical dos estudantes. Por definição, o discurso - a conversa musical - nunca pode ser um monólogo. Cada estudante traz às nossas instituições educacionais um domínio de compreensão musical. Não os introduzimos na música, eles já estão familiarizados com ela, embora possam não a ter sujeitado às várias formas de análise que nos parecem importantes para o seu desenvolvimento” (2000:9).

Através destes princípios orientadores a resposta para uma Formação Musical *musical* poderá ser o que John Dewey referiu: “qualidade da experiência e o seu potencial transformativo”³¹ (in Bowman, 2002:67). Defende-se, pois, que serão experiências significativas e consequentemente contributivas para uma educação musical integral, as promovidas na sala de aula que são pensadas *a partir, através e, sobretudo, para* a música.

³⁰ O terceiro princípio está relacionado com a sequência do ensino em que o autor sublinha a ordenação ouvir - articular - ler e escrever (Swanwick, 2000).

³¹ “Quality of experience and its transformative potencial” (Dewey in Bowman, 2002:67).

PARTE 2

APRENDER A ENSINAR | Prática de Ensino Supervisionada

- 1 | Escola de Música Óscar da Silva**
- 2 | A Formação Musical na Escola de Música Óscar da Silva**
- 3 | Observar para aprender**
- 4 | Ensinar para aprender**
- 5 | Considerações**

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto.

*A identidade é um lugar de lutas e de conflitos,
é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.*

(Nóvoa: 1992:16)

1 | Escola de Música Óscar da Silva

A Escola de Música Óscar da Silva³² é um estabelecimento de ensino especializado da música do tipo privado e cooperativo, fundado em Matosinhos a 8 de outubro de 1986 e autorização de funcionamento a partir de dezembro do mesmo ano. A escola surgiu para dar continuidade à Academia de Música de Matosinhos que havia sido criada pela Câmara de Matosinhos vinte anos antes. Na sua fundação estiveram figuras inolvidáveis como as professoras Maria Teresa Macedo, Odete Gouveia, Manuela Cálem e o professor Cunha e Silva (Rodrigues, 2014:27). A Escola de Música Óscar da Silva beneficia dos estatutos de Instituição de Manifesto Interesse Cultural e de Instituição de Utilidade Pública desde 1990 e 1991 respetivamente. Tem desde a sua constituição paralelismo pedagógico, estatutos homologados desde 2003 e autonomia pedagógica desde 2009 (Despacho nº4694/2007).

A escola (entre Academia de Música de Matosinhos e Escola de Música Óscar da Silva) já viu as suas instalações em diversos edifícios em diferentes locais de Matosinhos (na avenida Afonso Henriques em dois locais diferentes, na rua Brito Capelo, também em dois números diferentes). Atualmente situa-se na rua Álvaro Castelões em Matosinhos na casa que foi a Escola dos Sinos (antiga escola primária semelhante a outras 184 escolas - “escolas da praça” - da autoria arquitectónica de Adães Bermudes).



Figura 3 | À esquerda, fotografia tirada do lado interior da Escola de Música Óscar da Silva antes das remodelações recentes. À direita, fotografia tirada do lado exterior da escola, após as remodelações. Assinala-se que a fachada permaneceu, mantendo-se, em traços gerais, o aspeto das escolas ao estilo de Adães Bermudes.

O edifício já fora ocupado pela escola anteriormente, com uma parte do mesmo constituindo uma casa privada. O edifício, que fora uma escola primária do início do século XX, foi recentemente renovado. A escola foi reinaugurada a 26 de fevereiro de 2008 durante a direção pedagógica do Dr. Jorge Alexandre Costa (diretor pedagógico entre 1992 e 2011), contando com a presença da Ministra da Educação Dra. Maria de Lurdes Rodrigues e do Presidente da Câmara Municipal de Matosinhos, Dr. Guilherme Pinto. A escola possui agora oito salas para aulas de instrumento, cinco salas para aulas de grupo, uma biblioteca e um auditório.

³² Toda a informação retirada para a elaboração do presente capítulo não referenciada é oriunda do *site* da Escola de Música Óscar da Silva ou do jornal de Matosinhos – CM-Matosinhos.pt – e ainda através de Conceição Crista dos Serviços Administrativos.

Os cuidados acústicos do renovado edifício que foram alvo de estudo do dBab - Laboratório de Acústica, Vibração e Ambiente Lda, sublinham a importância da qualidade acústica no ensino, especialmente no ensino da música. O novo edifício tem um maior número de salas uma vez que utiliza o espaço da antiga escola primária, mais uma parte das traseiras do terreno e manteve duas áreas de jardim (Ribeiro *et al*, 2008:5-6).

A escola assume uma dupla função social: o ensino vocacional da música e a intervenção educativa. Pretende que o primeiro se desenvolva no sentido de uma “formação e prática artístico-musical de excelência, proporcionando uma fruição artística (informada e consciente, do património musical nacional e internacional, tendo em atenção a sua pluralidade e diversidade estética, estilística e interpretativa), uma prática instrumental/vocal (tanto individual como colectiva, diversificada em instrumentos e repertórios) e uma formação para o exercício profissional (opção por uma via profissionalizante para prosseguimento de estudos musicais de nível superior)” (emos.pt).

Já a segunda vertente de “dinamização sociocultural do concelho” se relaciona com as atividades promovidas que vão desde conferências, seminários, palestras e publicações a apresentações musicais, *masterclasses*, workshops, ateliers e intercâmbios escolares (EMÓS, 2013a:3). Na realidade, observando-se a listagem de atividades escolares do presente ano letivo observam-se muitos eventos e de carácter variado. Além das atividades habituais das escolas de música como audições e provas, existem também atividades de intercâmbio de alunos (22 de maio), aula em conjunto (16 de maio), uma participação designada “Peregrinação ‘Cidade Encantada’” para as comemorações do 25 de abril, a apresentação do CD gravado e publicado por uma aluna da escola que frequenta o 8º grau e Concurso de Formação Musical (6 de junho)³³. É, pois, uma escola com uma atividade variada e intensa.

A organização administrativa da Escola de Música Óscar da Silva contém Direção Pedagógica, Conselho Pedagógico, Direção Administrativa, Conselho Fiscal e Assembleia-Geral (EMÓS, 2013a: 2). Dentro de uma série de artigos que regulamentam o funcionamento da escola presentes no Regulamento interno, há algumas linhas orientadoras que se destacaram: artigo 3º que indica que é competência da Direção Pedagógica “promover o normal funcionamento dos cursos e atividades que favoreçam a articulação interdisciplinar” (EMÓS, 2013a:3). Relativamente ao Conselho Pedagógico, pessoalmente salientaram-se as competências de propor material didático e bibliográfico (porque de forma indireta poderá contribuir para que os professores permaneçam atualizados neste registo) e o zelo “pelo bom ambiente e relacionamento entre todos os membros da escola” (EMÓS, 2013a:3). Este aspeto é reforçado nos artigos 7º, 8º, 9º e 10º que correspondem aos deveres dos professores, alunos, funcionários administrativos e auxiliares, respetivamente (EMÓS, 2013a:6, 9). Parece existir, portanto, um incentivo forte, pelo menos a nível documental, para que toda a comunidade educativa contribua para que a escola seja um espaço agradável. O pormenor (ou ‘pormenor’) parece ter uma

³³ Para mais consultar o plano de atividades da escola em <http://emos.pt/Content.aspx?m=6> ou, para um resumo de atividades que se destacaram, consultar o *Projeto* educativo (EMÓS, 2013b:7).

função pedagógica a um nível mais lato e que se relaciona com a educação social que a escola poderá estar a promover a todos os intervenientes da mesma. Portanto, não só sensibilização das crianças estudantes mas também dos adultos profissionais.

No Regulamento Interno salientam-se ainda os deveres dos professores de “manter com os alunos uma relação construtiva e despertar-lhes o interesse pelo ensino que lhes ministram, estimulando a criatividade, a curiosidade, o espírito de iniciativa e a autonomia” (2013a:6). É também digno de nota o artigo 1º dos deveres do aluno, que o responsabiliza pelo seu estudo e pelo empenho dedicado à sua própria educação e formação integral (2013a:9).

Sobre o corpo docente, e no respeitante ao ensino da música (que foi o que especialmente interessou para o presente trabalho), encontram-se algumas características curiosas. Há sete (em 27) professores de música que lecionam na Escola de Música Óscar da Silva há mais de quinze anos. Do ponto de vista pessoal, a constância num corpo docente poderá ser um factor decisivo na constância de um projeto educativo. As qualificações académicas do mesmo contam com diversos professores profissionalizados e mestrados e ainda alguns doutorados ou a frequentar doutoramento. A este respeito de melhoramento académico, há também professores que presentemente frequentam mestrados em ensino da música. A questão não parece ser inconsequente no ambiente que se respira na escola: da vivência pessoal como estagiária, foi sentida uma reflexão constante sobre as práticas educativas, por vezes em colaboração comigo, por vezes observadas na sala de professores entre colegas.

Observaram-se, portanto, três características que causaram impacto na vivência pessoal durante o estágio: o bom ambiente da escola, a colaboração entre os diferentes profissionais e o espírito reflexivo e crítico sobre as práticas educativas.

Não se poderá avançar sem antes se abordarem os tipos de ensino lecionados na escola: Iniciação Musical, Cursos Básico e Secundário e ainda Curso Livre. O primeiro, dirigido a alunos do 1º Ciclo, inclui, numa visão cultural flexível, não só a Expressão Musical como as vertentes expressivas através das Artes Plásticas e Dramáticas. O Curso Básico (regime articulado ou supletivo) é dirigido para alunos do 2º Ciclo e mantém o plano de estudos do ensino oficial. Os agrupamentos de ensino regular que realizam ensino articulado com a academia são os Agrupamentos de Escolas da Senhora da Hora, de Matosinhos, de Irmãos Passos, de Escolas Garcia de Orta e ainda a Escola Secundária Augusto Gomes. As aulas dadas a estes alunos podem funcionar nas escolas de ensino regular (nomeadamente disciplinas de grupo) e na própria Escola de Música Óscar da Silva. Já o regime supletivo funciona integralmente na escola de música. O Curso Secundário também é possível para ambos os regimes, embora no presente ano letivo não tenha existido ensino articulado a este nível. A escola oferece ainda a possibilidade de frequência no Curso Livre que, não conferindo grau académico, é um curso que permite uma maior flexibilidade na aprendizagem. No total, distribuídos pelos diferentes cursos e regimes, a escola contou no presente ano letivo com 503 alunos. Sobre os alunos indica o Projeto Educativo (para o triénio 2013-2016) que “o público-alvo da escola, preferencialmente, são as crianças e os jovens em idade escolar, entre os 5 e os 18 anos de idade,

residentes nas diversas freguesias do concelho de Matosinhos. No entanto, a Escola de Música Óscar da Silva tem vindo a desenvolver e a criar espaços próprios de formação, de novas oportunidades, para indivíduos em idade adulta, com ou sem qualquer formação musical” (ÉMOS, 2013b:6).

Parece imprescindível documentar no presente trabalho o seguinte excerto de “Princípios e Valores” que ilustra claramente o referido supra:

“Os princípios orientadores da Escola de Música Óscar da Silva prendem-se essencialmente com a aquisição e o desenvolvimento da sensibilidade e de uma prática musical, numa perspetiva da formação integral do aluno.

A formação especializada no ensino/aprendizagem da Música deve procurar uma formação musical sólida, premiando o rigor, a competência, o profissionalismo, a busca da perfeição, a responsabilização, o empenho, necessários para o sucesso na aprendizagem musical. O ensino musical contribuirá, desta forma, para desenvolver o sentido estético e a sensibilidade artística, para valorizar a prática artística e para formar intérpretes/performances, compositores e ouvintes mais esclarecidos.

A aprendizagem e a prática musical fomentarão igualmente a valorização e o usufruto do património cultural e artístico.

Por outro lado, ao promover o contacto com a variedade dos estilos musicais, a procura da individualidade, o respeito por cada aluno nos momentos de aprendizagem e de performance, a experimentação, a procura, a partilha de saberes, a prática individual e também coletiva, este ensino cultiva ainda outros valores previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, tais como a individualidade, o respeito pela diferença, a tolerância, a abertura, o sentido de colaboração com os outros.

Do mesmo modo, e tendo em conta as especificidades deste tipo de ensino, promoverá também a autonomia, a capacidade de aplicar competências adquiridas, o espírito de iniciativa e de inovação, a criatividade, a capacidade crítica.

A prática feita na escola de música, apesar de especializada, contribuirá assim para a formação integral do aluno, numa perspetiva de complementaridade e interdisciplinaridade.

Finalmente, através dos recitais e audições realizados dentro e fora da escola, da abertura a todos aqueles que queiram aprender Música (em regime oficial ou livre) ou de cursos, concursos, palestras e de outras estratégias, a escola terá também um papel ativo no meio sociocultural em que se insere e colaborará para o estreitamento das relações entre todos os membros da comunidade” (EMÓS, 2013b:8).

2 | A Formação Musical na Escola de Música Óscar da Silva

Sobre a disciplina de Formação Musical, a escola tem como objetivo “formar musicalmente os alunos conduzindo-os a uma compreensão auditiva e inteligente da música à aquisição de uma literacia musical alargada que permita não só ler mas também compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz” (emos.pt).

Tal como referido, parece existir realmente uma postura ativa por parte de vários professores, funcionários e alunos no sentido de um funcionamento escolar harmonioso. No que se refere ao ensino da Formação Musical, compreendeu-se que há uma partilha de tarefas por exemplo no que se refere aos testes. No início da Prática de ensino supervisionada I observou-se o seguinte: se um grau possuísse mais do que uma turma e fosse orientada por mais do que um professor, os testes de final de período deveriam ser realizados por um professor e no período seguinte pelo outro. No 3º período já se observou uma distribuição dos trabalhos diferente, sendo um professor responsável pelo teste escrito de Formação Musical do 5º grau e o outro professor pelo teste oral³⁴.

Sobre o corpo docente que leciona Formação Musical, há que referir que a professora coordenadora do grupo pertence ao grupo educativo da escola há mais de vinte anos. É, pois, uma professora que conhece a fundo o projeto educativo da academia. Por outro lado, dado o tempo que leciona na escola, as intervenções culturais realizadas e o facto de lecionar a disciplina em algumas escolas do concelho (ie, nas instalações das escolas e não no n.º 332 da rua Álvaro Castelões), ela mostra um profundo conhecimento das realidades socioculturais envolventes.

Sobre o grupo de Formação Musical há que referir que os professores possuem trajetos académicos diferenciados, idades, tempo de serviço e tempo de leccionação na própria EMÓS diferentes, o que leva a que seja um grupo algo heterogéneo. Do ponto de vista pessoal esta diversidade poderá ser interessantíssima e motivadora de discussões pedagógicas com benefício pedagógico riquíssimo.

Se por um lado duas professoras veem o seu percurso pautado pelo curso de Educação Musical, uma, das duas referidas, possui também graduação em Formação Musical. A esta junta-se um outro professor, também com um trajeto académico ligado à Formação Musical e que presentemente amplia as suas competências pedagógicas num mestrado em Ensino da Música. As professoras ‘mais antigas’, ambas formadas em piano pelo antigo curso superior do Conservatório, também realizaram valorizações académicas em simultâneo com a sua vida profissional na escola de música matosinhense. Parece, portanto, natural, ter sentido pessoalmente um ambiente reflexivo tendo tido oportunidade (dentro ou fora da escola, por telefone, e-mail ou presencialmente, por influência direta ou indireta do presente mestrado) de discutir assuntos relacionados com o ensino da Formação Musical com todos os professores do grupo.

³⁴ Esta mudança veio no seguimento de uma sugestão minha quando defendi que, colocando-me na posição de aluna, se for o professor das outras turmas a realizar ambos testes oral e escrito, eu poderei ficar desconfortável com as duas provas. Além disso penso que desta forma o trabalho ficará mais bem distribuído. No entanto, apesar de a alteração se ter dado no seguimento dessa proposta, não se pôde apurar se ela se deu por esse motivo ou não.

Dignos de nota são também os dois cadernos de Apontamentos (um para 1º e 2º graus e outro para 3º, 4º e 5º graus) realizados pela academia. Estes cadernos possuem conteúdos e também exercícios nos âmbitos rítmico, melódico e harmónico. Contam também com revisões teóricas no que se refere às claves e escalas mas também sobre instrumentos transpositores, ornamentos, formas musicais, épocas da História da Música Ocidental e instrumentos musicais. Destaca-se nestes livros o recurso a obras musicais o que demonstra uma preocupação com a própria música e contextos e aplicabilidade musical por parte destes professores.

O programa de Formação Musical apresenta-se sob o formato de grelha e contém, na leitura pessoal do documento, os objetivos que se pretende que o aluno atinja, algumas competências que se pretende que o aluno desenvolva e os conteúdos da disciplina (ver anexo 6). Assim, por exemplo, nos objetivos rítmicos para os alunos do 1º grau encontra-se a necessidade de uma noção de pulsação, segurança na marcação de compasso e capacidade de leitura rítmica. No que se refere a competências (apesar de não distinguir este capítulo dos outros enunciados) o programa refere o desenvolvimento de uma coordenação motora. Como conteúdos surgem as células rítmicas a serem trabalhadas nesse grau. Também no mesmo ‘quadrado’, estão atividades a serem promovidas, associadas a capacidades que os alunos devem possuir, como “capacidade de improvisação”.

Existe ainda um outro documento orientador: o Programa de Testes (ver anexo 6). No início deste está a indicação explícita de “sempre que possível utilizar peças de reportório”. O programa de testes parece procurar uniformizar o modo de atuação dos professores em cada período de cada grau no que diz respeito aos exercícios apresentados, ao número de audições para os exercícios escritos enumerados e uma proposta de cotação. Da observação da elaboração dos testes, estes são por vezes alterados e negociados entre os professores no sentido de favorecer sempre uma experiência educativa feliz e justa aos alunos.

Por fim, foi observada a utilização dos “Anexos” no 5º e 8º graus, que corresponde a um conjunto de exercícios escolhidos pelo Conservatório de Música do Porto que devem ser realizados nas provas orais no final destes anos. O assunto será abordado de forma mais cuidada em “Outras considerações”.

Ainda a referir é a forma como a sala de Formação Musical que observei está disposta, dando impressão que pretende e incentiva um trabalho na aula mais colaborativo que transmissivo:

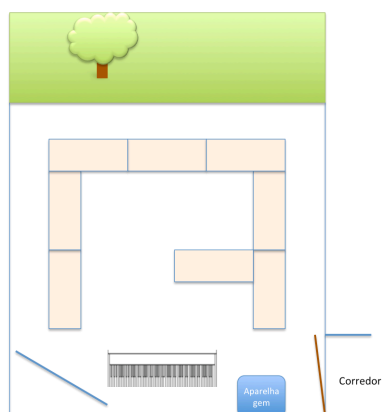


Figura 4 | Sala de aula de Formação Musical. Nota pessoal: a inclusão do jardim no esquema é intencional. É notado que, ao longo de uma relação pessoal com a Escola de Música Óscar da Silva a completar o décimo ano, houve sempre a presença e atenção dada às plantas. Num projeto que se pretende cultural e interventivo a questão não pareceu irrefletida.

3 | Observar para aprender

A experiência de observar aulas foi, pessoalmente, extremamente enriquecedora. No âmbito do presente mestrado, foram realizadas algumas observações e respetiva construção de relatórios (2º, 3º e 4º semestres). As realidades educativas *dos outros*, a respetiva prática educativa são fontes de conhecimento inestimáveis e potencialmente fontes de discussão, reflexão, colaboração e, portanto, evolução. A disciplina Práticas Educativas foi executada na escola da seguinte forma:

Aulas no exercício da Prática de Ensino Supervisionada I e II	5º grau	8º grau
Semana 03/11/2014 a 08/11/2014 semana 1	03/11/2014	06/11/2014
Semana 10/11/2014 a 15/11/2014 semana 2	10/11/2014	13/11/2014
Semana 17/11/2014 a 22/11/2014 semana 3	17/11/2014	20/11/2014
Semana 24/11/2014 a 29/11/2014 semana 4	24/11/2014	27/11/2014
Semana 01/12/2014 a 06/12/2014 semana 5	01/12/2014	04/12/2014
Semana 08/12/2014 a 13/12/2014 semana 6	Feriado 8 de dezembro	11/12/2014
Semana 15/12/2014 a 20/12/2014 semana 7	15/12/2014	Férias de Natal
Semana 05/01/2015 a 10/01/2015 semana 8	05/01/2015	08/01/2015
Semana 12/01/2015 a 17/01/2015 semana 9	12/01/2015	15/01/2015
Semana 19/01/2015 a 24/01/2015 semana 10	19/01/2015	22/01/2015
Semana 26/01/2015 a 31/01/2015 semana 11	26/01/2015	29/01/2015
Semana 02/02/2015 a 07/02/2015 semana 12	02/02/2015	05/02/2015
Semana 09/02/2015 a 14/02/2015 semana 13	09/02/2015	12/02/2015
Semana 16/02/2015 a 21/02/2015 semana 14	Férias de Carnaval	19/02/2015
Semana 23/02/2015 a 28/03/2015 semana 15	23/02/2015	26/02/2015
Semana 02/03/2015 a 07/03/2015 semana 16	02/03/2015	05/03/2015
Semana 09/03/2015 a 14/03/2015 semana 17	09/03/2015	Faltei
Semana 16/03/2015 a 21/03/2015 semana 18	16/03/2015	19/03/2015
Semana 06/04/2015 a 11/04/2015 semana 19	Férias da Páscoa	09/04/2015
Semana 13/04/2015 a 18/04/2015 semana 20	13/04/2015	16/04/2015
Semana 20/04/2015 a 25/04/2015 semana 21	20/04/2015	23/04/2015
Semana 27/04/2015 a 02/05/2015 semana 22	27/04/2015	30/04/2015
Semana 04/05/2015 a 09/05/2015 semana 23	04/05/2015	07/05/2015
Semana 11/05/2015 a 16/05/2015 semana 24	11/05/2015	14/05/2015
Semana 18/05/2015 a 23/05/2015 semana 25	18/05/2015	21/05/2015
Semana 25/05/2015 a 30/05/2015 semana 26	25/05/2015	28/05/2015
Semana 01/06/2015 a 06/06/2015 semana 27	01/06/2015	Visita adiada
Semana 08/06/2015 a 13/06/2015 semana 28	-----	11/06/2015

Figura 5 | Esquema das aulas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Legenda: **Aulas observadas** e **aulas dadas**. A *itálico* estão duas aulas para terminar o processo de estágio nas quais foi promovida uma pequena conversa com os alunos no sentido de avaliar a presença da própria.

Como se pode verificar, a Prática de Ensino Supervisionada iniciou-se em simultâneo com as duas turmas, num período de três semanas de observação. A partir daí, sobre uma turma realizou-se a observação da prática educativa da professora cooperante e sobre a outra efetivaram-se as aulas planificadas sob supervisão da mesma. Em contexto real nem sempre foi possível dar as aulas planificadas, como por exemplo no dia 27 de novembro de 2014. A primeira aula a lecionar (8º grau)

correspondeu à aula do teste escrito e iniciar a Prática de Ensino Supervisionada neste dia poderia ser atemorizante para as alunas.

As observações tentaram de algum modo ser o mais exaustivas que o equilíbrio entre detalhe e informação relevante permitiu. O zelo pela descrição detalhada foi motivado pela observação pessoal de que pouco conhecemos sobre as *outras* práticas da Formação Musical e portanto, um documento mais completo poderá ser enriquecedor para outros. Do ponto de vista que foi vivido ao longo deste mestrado e presentemente aqui expressado, a procura do detalhe e da verbalização assertiva do que é observado incentivou um olhar mais desperto. E, partindo desse, pareceu mais exequível realizar uma análise crítica baseada em factos e não propriamente em generalizações que, inadvertidamente poderiam ter sido feitas na ausência de um registo mais pormenorizado, por vezes movidas por impressões inexatas.

SOBRE A TURMA DO 5º GRAU

A turma do Ensino Básico sobre a qual foram realizadas as observações e a leção correspondeu a uma turma em regime supletivo e recebeu uma aula de 90 minutos semanais dados numa aula única. A turma possuiu quatro alunos durante o 1º período aos quais se somaram dois no 2º período. O grupo é bastante heterogéneo no que diz respeito ao perfil dos alunos *como alunos*. Para não comprometer o anonimato, apesar de serem dois rapazes e duas raparigas, foram sempre referidos, nos relatórios de observação no anexo 1, no masculino e designados por nomes de letras (por exemplo aluno-x). Dois dos estudantes aparentaram manifestar necessidades educativas especiais, não necessariamente no que se refere às suas aprendizagens, mas no que concerne ao relacionamento humano a desenvolver com os mesmos. Os restantes dois alunos possuem uma forte motivação para obter resultados de excelência na escola de ensino regular e, talvez por esse motivo, apresentaram um trabalho muito pouco consistente na disciplina. Apesar do incentivo por parte da professora para a construção de conhecimentos em conjunto, por vezes, talvez por falta de consolidação de conteúdos por parte dos alunos, essa colaboração poderá ter sido mais aparente que efetiva. A comunicação entre colegas da turma nem sempre foi tão fácil como esperado, existindo porventura algumas questões sensíveis que não precisam ser aqui relatadas apesar da eventual influência que possam ter tido nas aulas.

SOBRE A TURMA DO 8º GRAU

A turma do Ensino Complementar ou Secundário sobre a qual foram realizadas as observações e a leção correspondeu, à semelhança da turma do 5º grau, a uma turma do regime supletivo. A turma recebeu 90 minutos de aula por semana e contava com sete alunas. À imagem da turma anterior, também foram atribuídas letras às alunas (de -a a -g) de forma a garantir o seu anonimato. As alunas trabalham com a professora há um período entre sete e oito anos pelo que não eram necessárias muitas palavras para a realização das atividades mais rotineiras. As idades de cinco das alunas deverão ser entre 17 e 18 anos e, quanto às restantes duas, crê-se que terão mais de vinte

e três anos. As alunas mostraram um sentimento forte de carinho para com a professora e o ambiente de turma é excelente. Foi notável uma atmosfera simultaneamente relaxada e de trabalho sério e empenhado.

A PROFESSORA

A professora mostrou ter bem definido o que pretende dos alunos e os mesmos parecem saber claramente o que é pretendido deles. As suas explicações foram sempre claras e realizadas de forma tranquila, parecendo ter uma visão estratégica de como os alunos poderão obter determinados resultados. Todavia isto não significará propriamente que a docente demarque um trajeto taylorista. Pareceu ter uma preocupação aula a aula com o reportório a utilizar, como defende Pratt (1990), mesmo que utilizasse frequentemente, no 5º grau, o piano como recurso. Sublinhando o que defendem Hunt *et al* (2009) teve sempre uma planificação da aula que frequentemente apresentou aos alunos, o que não significa que não o adaptasse às circunstâncias reais se necessário³⁵.

Deu uma atenção individualizada aos alunos, conhece-os, permitiu que falassem sobre os seus assuntos e lembrava-se, de umas aulas para as outras, assuntos que estes tivessem partilhado e que teriam tido uma continuação durante a semana. Soube gerir a tensão das aulas alternando os trabalhos de maior concentração com pequenos períodos de conversação ou atividades porventura menos exigentes. Demonstrou ter um perfeito domínio técnico dos conteúdos da disciplina e competências humanas para a profissão. A professora amiúde promoveu a consolidação de conhecimentos, fez referência ao que fora realizado antes e ao que se pretendia no futuro, discutiu com os alunos as suas dificuldades e sugeriu caminhos para a superação das mesmas. A forma de estar para com os alunos neste aspeto, para além de colaborativa, pareceu mostrar que a mesma tem a percepção que “fazer coisas não é o mesmo que aprender coisas³⁶” (Swanwick, Taylor, 1982:18).

Pode-se verificar alguma pressão para a obtenção de bons resultados nos testes. Porém, isso parece ser consequência de um tempo pessoalmente considerado curto para a disciplina (90 minutos semanais). Em turmas em que os alunos se empenham não só na aula como em casa, talvez esses dois tempos letivos fossem suficientes. No entanto, apesar de desejável, poderá não ser uma constante das realidades educativas. Se se pretende uma Formação Musical com experiências tanto técnicas como musicais, há que atender que umas necessitam das outras e que isso exige o seu tempo.

As atividades propostas não foram nem excessivamente rotineiras nem muito variadas, encontrando-se, do ponto de vista pessoal, um bom equilíbrio entre segurança e caminho alternativo, promovendo não só, mas também, atividades não expectadas como, por exemplo, a elaboração de exercícios de canto jazz para a compreensão dos acordes de 7ª³⁷.

³⁵ Sobre o encontro de professores jovens e experientes no que se refere a planificação de aulas ver diálogo presente nas páginas 51 a 53 (Hunt *et al*, 2009:51-53).

³⁶ “In the meantime we need only to register that doing things is not the same as learning things” (Swanwick, Taylor, 1982:17-18).

³⁷ Ver anexo 2, aula 21, 10ª observação, do dia 21 de abril de 2015.

Parece, portanto, que a professora encontrou, na sua experiência profissional, um equilíbrio entre o que defende Bowman - no que concerne à superação da educação sobre o treino musical na preparação dos alunos para tarefas específicas - e Flávia Vieira - sobre o sentido de segurança e um campo de possibilidades de desenvolvimento que a rotina parece promover (Bowman, 2002, Vieira, 1993). Estas atividades foram sempre adequadas ao grau e, do ponto de vista pessoal, à turma, apesar de, por vezes, não decorrerem como esperado (o que parece ser, por si só, esperado). No que se referem aos conteúdos teóricos, a professora solicitou sempre que fossem os alunos a construir os conhecimentos, o que, por vezes, utilizou grande parte das aulas. Promoveu, pois, um espírito reflexivo e colaborativo, solicitando, por vezes, os conhecimentos adquiridos noutras áreas para a formação de conceitos e consolidação de aprendizagens na própria disciplina. Foi notável como a professora se certificava que os alunos haviam percebido o que explicava. Isto não significa que, por vezes, não tenha escrito uma correção no quadro ao invés de a solicitar aos alunos. Estas situações foram nitidamente exceções e invariavelmente criadas pela falta de tempo.

Observar a professora cooperante incentivou uma prática profissional pessoal de uma certificação mais profunda que os alunos aprendem. As discussões sobre o ensino da Formação Musical levaram a uma prática mais atenta e reflexiva (“uma brasa sozinha apaga-se...”).

4 | Ensinar para aprender

A lecionação acordada com a professora cooperante foi organizada antecipadamente em ambas as turmas. Relativamente à primeira turma onde foi realizado o estágio, a calendarização foi realizada por atividades. Na segunda turma as aulas foram organizadas por competências a desenvolver. A partir dessas ficou à consideração da própria as atividades e estratégias a propor que induziriam ao desenvolvimento dessas competências. Em todas as aulas programadas, a hora letiva foi dividida entre a própria e a professora cooperante, com algumas exceções que oportunamente serão explicadas. Apesar do disposto, as planificações foram realizadas para os 90 minutos à exceção de uma das aulas que contou com a presença de um avaliador e para a qual se considerou mais oportuno planificar para apenas um tempo letivo (portanto 45 minutos)³⁸.

De acordo com o desassossego que se foi sentindo e a forma cada vez mais definida e verbalizada dele, a prática educativa foi-se desenrolando numa procura de uma harmonia entre o Treino Musical e a Educação Musical. Assim, procurou-se i) utilizar sempre que possível reportório, ii) contextualizar ou solicitar a contextualização histórica todas as obras utilizadas, iii) solicitar, sempre que possível, de todos os exercícios de leitura, uma interpretação musical nomeadamente no que diz respeito à articulação, dinâmica, andamento, carácter, forma, entre outros, iv) atender aos instrumentos utilizados e à forma como são utilizados ou o que a sua escrita implica e v) procurar o desenvolvimento da memória musical como meio de uma audição abrangente ao invés de uma audição meramente descodificadora.

SOBRE A TURMA DE 8º GRAU

A turma de 8º grau foi a primeira sobre a qual se desenvolveu a prática pedagógica. As duas primeiras aulas corresponderam a aulas de testes e por esse motivo não houve participação da própria. Seguindo as indicações do programa e do programa de testes, foi realizada uma proposta de provas escrita e oral. A turma pareceu responder bastante bem à coexistência de duas professoras apesar de algum embaraço inicial. As alunas rapidamente começaram a ter uma participação ativa e mostraram-se sempre empenhadas. Foi notada uma maior dificuldade na apreensão de melodias em contexto polifónico quando estas se situavam num registo médio e concomitância de melodias mais agudas e mais graves.

Foi aprendido, com esta turma, a desenvolver-se um trabalho mais colaborativo que a maturidade pessoal e musical das alunas facilitou. A discussão semanal com a professora cooperante sobre as aulas dadas incentivou uma avaliação do próprio trabalho no que diz respeito à adaptação do que era planificado aos acontecimentos reais da aula, de forma a adequar o *eu*-professora às necessidades das alunas. Em geral as competências que se pretenderam desenvolver aliadas às estratégias utilizadas no contexto da aula (e não apenas planificadas) estiveram de acordo tanto com

³⁸ Ver anexo 3, aula do dia 27 de abril de 2015. Duas semanas antes desta aula foram solicitadas as partituras a trabalhar em Instrumento a todos os alunos.

o solicitado pela professora cooperante como com a própria forma de pensar. Nesta turma as aulas dadas corresponderam quase sempre a 45 minutos (apesar de as planificações terem sido sempre realizadas para 90 minutos). As exceções foram as aulas de teste (nas quais não participei mas planifiquei) e duas aulas em que a segunda contaria com a visita dos professores orientador e supervisora para efeitos de avaliação.

No final do ano (dia 11 de junho de 2015) foi perguntado às alunas como consideraram a participação da própria nas aulas e se esta contribuiu para a sua evolução. As alunas não fizeram qualquer crítica não significando, no entanto, que não existam muitos aspetos que possam ser melhorados. Foram bastante unânimes referindo-se que, na presença de duas professoras diferentes, cada qual com o seu estilo e abordagens próprias, ficaram a ganhar. Não especificaram, porém, quais seriam as particularidades introduzidas pela própria que consideraram interessantes.

Do ponto de vista pessoal, conseguiu-se melhorar no que diz respeito a gestão do tempo de aula e energia das alunas que talvez tenha sido, numa fase inicial, algo exigente. Foi estimulante, dada a independência das alunas, poder sugerir concertos que iriam ocorrer, o que foi recebido com agrado e interesse por parte das alunas. Foi ainda gratificante aperceber que as alunas, de umas aulas para as seguintes, haviam procurado a música trabalhada e ouvido espontaneamente (destaque para uma aluna que ouviu todo o *Requiem* de Mozart após uma aula em que se utilizou um excerto deste para exemplificar os conteúdos programados).

Dado que na prática pedagógica pessoal nunca havia sido realizado um trabalho contínuo com turmas do 8º grau a experiência foi a melhor possível, com uma turma empenhada e com o apoio da professora cooperante.

SOBRE A TURMA DE 5º GRAU

À semelhança da turma de 8º grau, as primeiras duas aulas da Prática Pedagógica-lecinação corresponderam a aulas de teste (agora no 2º período) e conseqüentemente aulas que foram planificadas mas não lecionadas. A primeira aula dada foi a que aparentemente mais marcou os alunos. Esta aula consistiu em montagem de reportório e foi gratificante o empenho e surpresa demonstrado pelos alunos. Nas primeiras aulas, os alunos demonstraram algum embaraço em responder a algumas questões relacionadas com a linguagem musical e os seus contextos. No entanto, isso não os impediu de começarem a despertar para esses assuntos (por vezes, de uma forma mais segura, outras menos). Por vezes, pareceu que foi o facto de ser uma pessoa diferente a fazer as mesmas perguntas (e não propriamente mérito pessoal) que fez mover alguns conhecimentos de forma mais eficaz.

Sendo uma turma pequena e com algumas questões mais sensíveis no que se refere a atenção-empenho e a necessidade de um trato mais cuidado com dois dos alunos, fez crescer um lado pessoal, o qual ainda não tinha sido solicitado e, por isso, desenvolvido. Num caso muito peculiar de incompreensão dos conteúdos referentes à teoria inerente aos compassos, foi sentida a necessidade de realizar uma ficha de trabalho com o resumo explicativo, exemplos e exercícios por

forma a que os alunos superassem as suas dificuldades³⁹. Aparentemente, a ficha resultou como aprendizagem ou consolidação de aprendizagens prévias para cinco dos seis alunos. Sobre o sexto aluno não se pode garantir ou negar essa aprendizagem. Foi também interessante a utilização de reportório a ser tocado pelos alunos nas aulas de instrumento para a elaboração da aula⁴⁰. O detalhe foi recebido pelos alunos com apreço.

Poderia eventualmente, com esta turma, ter-se realizado uma ficha para organização do estudo individual (apesar de os alunos terem dito que não era necessário). Da experiência pessoal a documentação do nosso estudo é uma forma muito eficaz de o organizar e torná-lo mais assíduo. Considera-se ainda que teria sido interessante ter levado até ao fim a montagem de “Vois sur ton chemin” para apresentação, já que foi uma experiência que os alunos pareceram estimar especialmente.

À semelhança da turma do 8º grau, na última aula (já após o tempo estipulado para a Prática de Ensino Supervisionada), foi realizada uma visita no sentido de apurar como havia sido a experiência de ter uma professora estagiária e o que “levavam na bagagem” dessa experiência. Curiosamente, cada aluno comentou algo diferente: um aluno referiu-se à experiência de montagem de reportório, outro referiu-se à música (portanto não se referia à experiência mas ao conteúdo), outro referiu-se às fichas de trabalho que considerou muito esclarecedoras, outro ainda referiu-se à solicitação de contextualização das peças trabalhadas em aspetos que ultrapassavam o âmbito do exercício e a frequente solicitação de análise formal e memorização. Pessoalmente os comentários foram ouvidos com alegria mas também com algum pesar por não ter havido referência à solicitação sempre presente de se realizarem os exercícios com sentido de interpretação musical apesar de ter sido realizado. A Prática de Ensino Supervisionada II, no seu global, foi muito positiva, especialmente pela partilha de experiências com a professora cooperante.

³⁹ Ver anexo 3, reflexão sobre a planificação da aula do dia 20 de abril de 2015.

⁴⁰ Durante o estágio realizado na turma do 5º grau foi solicitado aos alunos que partilhassem o reportório sobre o qual iriam trabalhar durante o 3º período. Após receção desse material planificou-se (e aplicou-se) uma aula com base no mesmo. O fato pareceu ser recebido com agrado por parte dos alunos que aparentemente se sentiram mais motivados para as atividades habituais. Ver planificações das aulas dos dias 20 e 27 de abril de 2015.

5 | Outras considerações

Os estudos recorrentes do presente ano letivo fizeram levantar-se uma série de desassossegos que tiveram implicações na vida estritamente académica, na Prática de Ensino Supervisionada mas também na prática profissional pessoal. Aparte algum desconforto, a experiência foi verdadeiramente útil, fazendo renascer questões que com o decorrer do tempo acabaram por ficar adormecidas.

O PIANO COMO RECURSO

O piano permite um trabalho de preparação das aulas mais rápido e, juntamente com a composição dos exercícios a apresentar realizada pelo professor, este torna-se na fonte sonora por excelência. O piano permite ainda a redução de muitos conteúdos num exercício só, claramente ilustrado nos ditados rítmicos tocados ao piano e nos ditados melódicos realizados nos primeiros graus de ensino. O piano estará pois, ao serviço da técnica ou do treino musical.

Esta foi, pois, uma das situações que suscitou reflexão conjunta com a professora cooperante. Do ponto de vista de ambas, por vezes o recurso ao piano poderia ser minimizado, para se poderem criar hábitos de audição mais diversificada. Naturalmente há instrumentos cujas características poderão não incentivar o seu uso na Formação Musical por serem menos precisos rítmica ou melodicamente (por exemplo o theremin). Sobre este aspeto a professora Maria Teresa Macedo acentua precisamente a utilização de instrumentos que permitem o trabalho microtonal, uma vez que também defende um trabalho sobre o repertório do século XX que se emancipou dos sistemas cromáticos e diatónicos (Macedo, 1986). Se atentarmos que, na tentativa de se usar repertório, as interpretações poderão ser mais flexíveis do que a mente infantil possa organizar, a utilização destes seria remetida para a experiência musical ao invés de um treino auditivo. De imediato surge a pergunta: *e que mal tem isso?* Na realidade, parece não existirem desculpas para reduzir os recursos do ensino da Formação Musical ao piano excepto quando as condições das próprias salas o não permitam (como por exemplo a ausência de um sistema áudio - e que mesmo assim poderá ser superado). Assim, apesar de este ser indubitavelmente uma ferramenta utilíssima, talvez seja de registar uma nota pessoal para ter em atenção à diversidade de recursos.

OS EXERCÍCIOS DOS ANEXOS

Outra questão que promoveu reflexão foi a relativa aos exercícios anexos. Estes exercícios constituem exercícios de leitura organizados em dois anexos (Anexo I e Anexo II). No momento de avaliação, especificamente no teste oral, são sorteados dois exercícios, um de cada anexo. Eles são realizados no início do teste, em parte para dar oportunidade ao aluno de se “ambientar”. Há que referir que esta compilação de exercícios é realizada pelo Conservatório de Música do Porto que também realiza os seus testes orais de 9º e 12º anos contando com estes anexos.

Os motivos pelos quais existe esta parte no teste poderão ser, à partida, dois: i) o aluno ter algum material estudado dando-lhe um momento “seguro” e ii) o aluno ser incentivado a estudar autonomamente. Os motivos que guiam a escolha dos exercícios, por sua vez, parecem poder ser i) promover o conhecimento de repertório, ii) promover a leitura *musical* na Formação Musical, iii) promover a curiosidade e espírito investigador dos alunos. Se assim for, questiona-se se haverá a obrigatoriedade (sempre relativa porque a presença dos Anexos nos testes é opção dos professores e das escolas, não são normativos) de realizar um trabalho aprofundado de leitura em *todos* os exercícios. Se houver esta necessidade, então, com alguma probabilidade, as aulas poderão ser desencaminhadas de um trajeto para a aprendizagem, para se restringirem a um processo de leitura-por-leitura já que estes estarão presentes nos testes. A quantidade parece promover o treino, o que nos faz questionar a relação entre quantidade e qualidade da atividade (Stamm, 2011). Outra hipótese entre a relação qualidade e quantidade poderá estar relacionada com o desenvolvimento da leitura à primeira vista. Nesse caso seria necessário uma reflexão sobre grau de dificuldade dos exercícios. Deste modo, se forem os referidos os três motivos que justificam a presença destes exercícios nos testes e, conseqüentemente, nas aulas, então, há que repensar as abordagens aos mesmos.

Se se pretende que os alunos conheçam repertório, então parece fundamental a audição desse mesmo repertório. No entanto, isto poderia implicar, eventualmente, uma contaminação da prática de leitura. O objetivo teria de ser claramente definido. Ou então, a audição desse repertório ser realizada após as leituras estarem dominadas, o que parece entrar no campo da utopia se se considera que todos os alunos dominem todos os exercícios anexos - isso leva-nos de imediato à questão da quantidade de exercícios. Por outro lado, o repertório escolhido faz parte de que géneros musicais? Que música está representada nestes anexos? Na realidade estes excertos vêm invariavelmente de exercícios puros (minoria) ou de repertório da música ocidental erudita, o que sublinha uma tradição de suposta superioridade “desta” música em relação “às outras”. Na realidade, muitos outros estilos possuem música escrita e a muitos outros poderão ser escritos. Ainda no campo da utilização destes exercícios ao invés dos anteriormente utilizados retirados dos livros de Fontaine⁴¹ e Hindemith⁴², questiona-se por que existe uma lista de obras a ler e por que não uma sugestão de lista de obras a ouvir.

Sobre a segunda possível motivação, promover a leitura *musical* na Formação Musical, refira-se que, do ponto de vista pessoal, esta é não um “upgrade” à leitura rítmica, melódica ou solfejada, mas uma necessidade. Já não parece comportável realizar uma leitura solfejada, tal como discutido na Parte I do presente trabalho, sem a devida interpretação agógica. As articulações, dinâmicas e fraseado parecem ser essenciais para que a leitura solfejada tenha um significado para além da decodificação de notas e ritmo que por si só parecem valer apenas a conclusão de uma tarefa.

⁴¹ 1955, *Traité pratique du rythme mesure*.

⁴² 1946, *Adiestramiento Elemental Para Musicos*.

Por último, a promoção da curiosidade e do espírito investigador dos alunos parece ser fácil de implementar com perguntas pertinentes e com o convite para os alunos realizarem pequenos trabalhos sobre as obras presentes nos anexos. As novas tecnologias permitem ainda a audição dos excertos em casa que, por sua vez, poderão estimular o desejo de realizar os próprios exercícios.

SOLFEJO HORIZONTAL E VERTICAL

Na prática pedagógica pessoal é sentido, por vezes, que os exercícios de solfejo rezado procuram uma qualquer espécie de execução acrobata por parte dos alunos. Não querendo propriamente discutir a importância da leitura solfejada, questiona-se, no entanto, a forma como este poderá ser realizado. Se por um lado se pretende alguma destreza na leitura horizontal de diferentes claves - essencial para qualquer maestro - ela só poderá fazer sentido, por exemplo, em contextos contrapontísticos em que a melodia principal é nómada entre as diferentes vozes. Assim sendo, do ponto de vista pessoal, considera-se útil a leitura horizontal com mudança de claves mesmo que por vezes, por influência das realidades educativas (nomeadamente testes orais em turmas com muito alunos), se leiam exercícios compostos para esse efeito. Também a leitura vertical poderá exigir a rápida “sintonização” na nova clave e esta será para a análise harmónica de, por exemplo, uma peça orquestral. Mas a sua utilidade está intimamente relacionada precisamente com a capacidade de análise harmónica do mesmo. Assim, tal como sugerido num dos relatórios de observação⁴³, poder-se-ia ler rapidamente as várias notas que perfazem um acorde num determinado momento e nomear-se seguidamente o nome do acorde e a sua função harmónica. Sem esta consciencialização o exercício parece, na verdade, bastante estéril.

AUDIÇÃO E MONTAGEM DE REPORTÓRIO

A utilização de música ‘real’ na Formação Musical parece ser, neste momento, uma necessidade incontornável (Porchier, 1976, Swanwick, Taylor, 1982, Pratt, 1990, Pedroso, 2003). Mas há uma outra questão que tem que ver com a audição por audição e montagem de reportório “só por que sim”. Tal como defendido supra, defende-se aqui que há que aceitar que o trajeto pessoal, académico e profissional do professor influenciam as aulas dadas. Do ponto de vista pessoal, partindo-se deste pressuposto, poder-se-á construir um manancial de experiências significativas para o aluno. Assim sendo, crê-se que o professor dar a ouvir reportório que gosta só porque gosta e montar reportório para apresentar em audição “só porque sim”, poderão constituir factores determinantes no relacionamento do professor com os alunos e destes com o professor e com a própria música. Hipoteticamente, a entrega pessoal que se dá ao trazer para o espaço da aula os gostos musicais pessoais, poderá motivar os alunos a fazê-lo também e o espaço da aula tornar-se

⁴³ Aula 20, 8º grau, dia 23 de abril de 2015.

num espaço seguro ao nível da discussão sobre a música - com as respetivas repercussões a nível pessoal⁴⁴.

Ainda sobre a utilização de reportório, há que referir a possibilidade de um maior contacto entre professores de Instrumento e de Formação Musical. Por vezes parece exequível a audição, análise e comentário do reportório que está a ser tocado na disciplina de Instrumento⁴⁵. Este poderá inclusivamente servir de incentivo para o estudo para essas aulas se for solicitado, por exemplo, que um dos alunos prepare um ditado melódico para a turma realizar. Estas questões parecem, no entanto, bastante pouco práticas, porque há instrumentos que demoram bastante tempo a serem montados e nem sempre os alunos terão capacidades de autoavaliação afirmando-se seguros num excerto para o qual poderão não estar. Crê-se, porém, que em determinados momentos do ano letivo em que o factor tempo não pese tanto, que tal seja possível.

Na sequência do discutido supra, não se exclui o trabalho com reportório para atingir determinado objetivo ou para exemplificar determinados conteúdos. Por vezes, só uma abordagem caleidoscópica sobre um mesmo conteúdo permite a propriedade sobre este para todos os alunos - um ensino diferenciador, portanto. Não é defendido que a música não seja utilizada para esse efeito. Aceita-se, portanto, um percurso que utiliza a música para o ensino da música⁴⁶ como também um ensino da música para a música⁴⁷.

OS BINÓMIOS COMPETÊNCIAS-OBJETIVOS E ATIVIDADES-ESTRATÉGIAS

Durante o presente ano letivo uma reflexão que tomou bastante tempo e viveu metamorfose foi a que se relaciona com os binómios competências-objetivos e atividades-estratégias.

As questões relacionadas com estes conceitos parecem ser algo delicadas e de uma necessidade de estudo e aplicação no ensino especializado da música. Quais os significados que as escolas lhes dão? Que importância dão a cada um deles? De que forma se relaciona a Formação Musical com estes e com os que a escola reflete no seu projeto educativo? Não foram encontradas, na investigação para o presente trabalho, quaisquer indicações explícitas sobre os significados dados e a aplicação destes conceitos no ensino especializado da música a nível nacional. Parece, pois, urgente, uma união mais consolidada entre as ciências da educação e o ensino especializado da música de forma que todos os intervenientes utilizem uma mesma linguagem.

Assim, recorrendo ao “Dicionário Breve da Pedagogia” de Ramiro Marques (2000) enumerem-se as significações de dois dos cinco conceitos referidos:

⁴⁴ Refira-se a primeira aula lecionada ao 5º grau em que foi escolhido, como conteúdo e atividade, a entoação de “Vois sur ton chemin”, um tema presente no filme “Les choristes”. A montagem deste reportório, a visualização do excerto do filme correspondente pareceu ser uma atividade marcante para os alunos segundo conversação no dia 1 de junho de 2015.

⁴⁵ Ver aula 6, 5º grau, dia 27 de abril de 2015.

⁴⁶ Como a aula 7, 8º grau, 8 de janeiro de 2015 em que se utilizaram diversos excertos para exemplificar as diferentes cadências.

⁴⁷ Como a aula 3, 5º grau, 16 de março de 2015 em que se promoveu a montagem do tema “Vois sur ton chemin” do filme “Les Choristes”.

“Competência - Designa um conjunto de capacidades interdependentes relacionadas com um determinado domínio. Em pedagogia, a competência surge associada ao saber fazer e constitui uma componente essencial do processo de aprender a aprender”. (Marques, 2000:22)

“Conteúdo - Termo que se refere ao conjunto das matérias ou tópicos constantes dos programas das disciplinas ou áreas curriculares. A escola tradicional acentuava o rigoroso cumprimento dos programas, no respeito pela sequência dos conteúdos apresentados. Actualmente, considera-se que os conteúdos devem surgir a par das competências e a sequência dos conteúdos pode ser alterada em função das necessidades dos alunos e dos contextos locais”. (Marques, 2000:25-26)

No mesmo dicionário não é apresentada uma entrada para ‘atividade’ e os conceitos de objetivos e estratégias não aparecem isolados e por isso discorrem sobre outros significados. Também o “Dicionário de Pedagogia” de Arenilla, Gossot, Rolland e Roussel (2013) não possui essas entradas. No que se refere a competências este inclui que “o campo das competências é considerado, então, bastante vasto, provocador de problemas de definições, classificações, e de interpretações diversas quanto à génese destas competências” (2013:122).

Já o conceito de objetivos parece vir frequentemente ligado a Skinner que propunha “um modelo que consistia na definição de um objetivo final e na decomposição do processo necessário para o atingir em tarefas sucessivas e em comportamentos intermédios que garantiam o sucesso mais direto e eficaz” (Arenilla *et al*, 2013:429). Este modelo, que teve bastante difusão a partir dos anos 70, acabou por perder alguma da sua supremacia para dar lugar a um maior enfoque nos processos da aprendizagem. Os objetivos *servem* as competências ao invés de estas serem a manifestação avaliável de os objetivos terem sido ou não atingidos (Arenilla *et al*, 2013).

Na sequência da Prática de Ensino Supervisionada estes conceitos foram ganhando significado e, com o decorrer da elaboração das planificações foi sendo notada uma transformação. Foi sentida a necessidade de separar as competências dos objetivos. As primeiras seriam o foco da atenção no que se pretendia *para o* aluno e os objetivos começaram a delinear-se, como subcapítulos e ao serviço das competências, daquilo que se pretendia *do* aluno. Portanto, foi sentido que se o aluno se estiver a esforçar por atingir determinados objetivos (não necessariamente a alcançá-los mas a empenhar-se por) juntamente com uma série de experiências significativas que lhe permitisse aprender, evoluir e crescer uma série de competências poderiam estar a ser desenvolvidas.

Assim, começaram a surgir nas planificações esquemas como o seguinte (retirado da planificação para a aula 6 do 5º grau, 27 de abril de 2015, p.202 no anexo 3) onde a negrito surgem as competências e em texto normal após hífen surgem os objetivos:

Desenvolvimento do domínio do código musical

- Desenvolver relação entre som e notação (audição e leitura, melodia e ritmo);

Articulação entre aulas de Formação Musical e instrumento por meio de trabalho do mesmo reportório

- Relacionar trabalho das aulas de instrumento com a Formação Musical.

Desenvolvimento de competências de memorização e compreensão musicais

- Analisar criticamente excertos musicais (forma, tonalidade, compasso, ritmo e figuração);

Desenvolvimento auditivo

- Desenvolver a acuidade auditiva no que diz respeito a distinção da melodia superior e do acompanhamento num instrumento harmónico.

Tendo consciência de que a aplicação daqueles conceitos poderá não ser ainda a mais assertiva, foi sentida uma evolução dos significados para os espelhados no exemplo supra. Também as atividades e estratégias começaram a ter uma significação diferente da assumida antes do início da Prática de Ensino Supervisionada. Assim, as atividades começaram a ter um carácter ilustrativo da aula, aquilo que é visível e que eventualmente se escreve no sumário. As estratégias como um conjunto que permite que as atividades decorram com sucesso, que sirvam tanto um propósito próximo de atingir determinados objetivos, mas principalmente sirvam umas competências mais gerais e mais importantes para o desenvolvimento musical e humano do aluno. Da mesma forma as atividades surgiram nas planificações a negrito e as estratégias vieram como pequenos passos a dar para que a atividade constituísse uma experiência de aprendizagem.

Estas diferenciações não estarão em todas as planificações. Os significados foram mudando ao longo da experiência estagiária e a mudança de planificações já realizadas não seria honesto. Isto significa que as planificações não foram realizadas semanalmente como se desejaria mas sim como foi possível.

EM SUMA:

Como se pode observar, os desassossegos enumerados na Parte I estiveram presentes, mais ou menos explicitamente, durante o período de estágio. Tal como referido este período induziu a uma constante reflexão sobre a prática educativa da Formação Musical e, de alguma forma, a questionar os modelos já conhecidos. Foi desta observação de diferentes práticas e de algumas alternativas ao que era *confortável* que nasceu a vontade de conhecer mais práticas pedagógicas.

PARTE 3

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO | Práticas educativas na Formação Musical

- 1 | *Quem não sabe é como quem não vê*** [contextualização e motivação]
- 2 | *Entre os desassossegos e o envio das questões*** [metodologia]
- 3 | *O que perguntámos*** [descrição das perguntas]
- 4 | *O que recebemos*** [discussão das respostas recebidas]

O que nos dizem os professores sobre as suas práticas?

1| *Quem não sabe é como quem não vê* Contextualização e motivação

Do ponto de vista pessoal a lecionação da Formação Musical é uma atividade pautada por alguma exposição e simultâneo isolamento. A ausência de um programa nacional da disciplina e as mudanças que decorreram ao longo das últimas décadas no ensino da música, não parecem contribuir para o conhecimento das possíveis diferentes práticas educativas. Os programas de Formação Musical podem orientar-nos, todavia não necessariamente ilustrarão as realidades educativas. Assim, para a realização do presente trabalho, considerou-se os próprios professores como a fonte mais interessante para um maior conhecimento das diferentes práticas (ao invés dos programas). Aliado a este desejo de conhecer melhor a realidade contada pela voz dos próprios professores esteve também uma subconsciente ambição de unir e valorizar o ensino da Formação Musical e, de forma mais lata, o ensino da Música.

INFORMAÇÃO “BÁSICA” EM FALTA

O Estudo de Avaliação do Ensino Artístico indica uma situação que poderá, atualmente (já se passaram oito anos), estar minimizada, mas que foi sentida na elaboração do presente trabalho:

“Inexistência de informação básica relativamente ao ensino artístico especializado (e.g., taxas de conclusão dos alunos, habilitações e situação profissional dos seus professores, número de alunos por ano e por escola dos conservatórios e das escolas do ensino particular e cooperativo, programas das disciplinas ou planos de estudo)” (Fernandes, 2007:3-4).

Essencialmente devida à autonomia pedagógica e liberdade de ajustamentos dos horários nos planos de estudos concedidos às escolas, poderá haver atualmente uma grande variedade no que diz respeito a tamanho das turmas, tempo de Formação Musical por semana, elaboração ou não de testes e provas globais, local do ensino da disciplina (escola de música ou escola de ensino regular), etc.

PROGRAMAS

Sobre os programas, tal como referido supra, Portugal não possui, de momento, um programa de Formação Musical partilhado pelas escolas. Apesar do disposto no Relatório do Ensino Artístico coordenado por Fernandes e que revela falta de consenso programático entre as escolas (2007: 47) não excluindo a Formação Musical deste panorama, da observação pessoal assistiu-se, até à data, alguma sobreposição dos programas, nomeadamente no que se refere às grelhas de conteúdos. Assim, parece subsistir uma certa herança da anterior tutela existente dos conservatórios públicos sobre as escolas de ensino particular e/ou cooperativo, sendo os programas destes, frequentemente, realizados com pequenas alterações aos que têm vindo a ser realizados nas escolas públicas. Se conceptualizarmos ‘articulação’ como uma relação de sequência reunião-discussão-conciliação parece verificar-se o mencionado do Relatório de Domingos Fernandes (2007). A cópia de

determinados aspetos dos programas não constituirá por si só um Programa e, por outro, lado não significará propriamente uma articulação entre as escolas.

Portanto, do ponto de vista pessoal, mesmo que se obtivessem todos os programas criados de todas as escolas de música a partir da publicação do “Estatuto” de 2013, permaneceriam algumas dúvidas no que se refere ao conhecimento do que é trabalhado na Formação Musical. Por um lado, os documentos podem ser ou não completos. Por outro, podem ser ou não aplicados.

CONCEITOS DA PEDAGOGIA: COMO EXISTEM NA FORMAÇÃO MUSICAL?

Tal como discutido na Parte II, os conceitos relativos a competências, objetivos, atividades e estratégias não parecem estar consistentemente definidos no âmbito do ensino especializado da música. Independentemente dos significados bibliograficamente aceites (ou não) sobre aqueles conceitos, parece urgente questionar i) que significado é que os professores de Formação Musical atualmente a lecionar dão aos conceitos de competências, objetivos, conteúdos, atividades e estratégias e ii) como os valorizam e articulam na sua prática pedagógica. A resposta a esta segunda questão poderá ser profundamente informativa sobre a forma como o professor ensina e sobre o que o ‘move’ quando ensina. Portanto, profundamente determinante na forma como os alunos aprendem. Contudo, parece ser também difícil apurar de forma objetiva a importância dada a cada um deles e de que forma são acionados.

TESTES: O QUE APARECE NELES? QUE VALOR LHE É CONFERIDO?

Uma outra questão que provocou desassossego está relacionada com a avaliação. Por vezes parece existir uma sobrevalorização da avaliação que *quantifica* as capacidades dos alunos. Fernandes refere, devido a um ensino desenvolvido através das ideias de ‘talento’, de ‘dom’ e de ‘génio’, uma desvalorização “das aprendizagens escolares como processo de formação da competência artística” (Fernandes, 2014: 4). As provas de *aptidão* para ingresso ao 1º grau parecem estar diretamente implicadas com este sentido de se ser *naturalmente* habilitado para a música. Para além disso estão as provas escritas e orais da Formação Musical efetuadas durante os cursos Básico e Secundário. Questiona-se o que elas procuram avaliar e se não se reduzem a apenas quantificar as competências musicais relativas à descodificação sonora e capacidade de tradução mútua entre a notação musical e som. Questiona-se ainda a forma como as provas se detêm entre o Treino Musical e a Educação Musical.

Tal como referido por Bowman, os objetivos destas duas vertentes podem ser coexistentes (2002). O que é avaliado num teste parece estar relacionado com aquilo que o professor se quer certificar que foi aprendido e, portanto, o que considera mais importante (Sacristán, 1988 *in* Pedroso, 2003). Coloca-se, porém, a hipótese referida supra, de os testes de Formação Musical eventualmente procurarem não necessariamente o que os professores que a lecionam consideram mais importante, mas sim o que é mais facilmente mensurável. E, na realidade, contabilizar as notas, células rítmicas e

intervalos será tecnicamente mais concreto do que a compreensão musical, a musicalidade, a expressão ou a audição interior.

Por último, após uma complexa rede que procura conhecer a realidade entre i) um possível isolamento da prática do ensino da Formação Musical, ii) uma diversidade de programas, iii) a possibilidade de uma diversidade de significados e valorações dos conceitos de competências, objetivos, conteúdos, atividades e estratégias e iv) o intuito e alvo dos testes da disciplina, questiona-se v) qual o papel da Música na Formação Musical.

FORMAÇÃO MUSICAL MAIS MUSICAL? DAR VOZ AOS PROFESSORES.

Foram discutidas no capítulo segundo da Parte I a necessidade e algumas formas de se trabalhar *a partir, através e para a* música na Formação Musical. A proposta realizada prende-se com a hipótese de, se há transformações que devem ser realizadas, podem (e na opinião pessoal só assim serão possíveis) ser feitas no equilíbrio entre o que é feito e o que se pretende que seja feito. Para tal seria necessário que os professores tivessem condições reais para o que Pacheco considera característico da teoria crítica do conceito de currículo (2001). Esta teoria sublinha uma ideia de escola como um local não só de aprendizagem para os alunos, mas também de aprendizagem e desenvolvimento da prática pedagógica para os professores (Pacheco, 2001). Por outro prisma, Nóvoa defende ‘o regresso dos professores’ através precisamente de uma união mais íntegra entre a investigação sobre a educação e os próprios professores (2007). Tal como o autor refere “não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbrincadas” (Nóvoa, 2007:6).

Pretende-se, pois, incluir os próprios professores nos debates sobre o ensino da música. Defende-se também, dentro da voga atual, que o professor seja reflexivo. Sobre os objetivos da observação de aulas, Reis refere o pressuposto de que “a observação e a discussão de aulas constituem factores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, na melhoria da ação educativa; e tanto professores observados como observadores beneficiam da observação e da discussão de aulas” (2011:7).

Nesta perspetiva, iniciativas como o GT-PA⁴⁸, que unem professores, formadores e investigadores no sentido de, não só mas também, “criar estratégias (pedagógicas, de formação e de investigação) para fazer face aos constrangimentos (políticos, socioculturais, institucionais, pessoais...) que afectam a prática educativa” parecem ser muito necessárias (Vieira, 2004:12)⁴⁹.

⁴⁸ GT-PA: Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia coordenado por Flávia Vieira. “Foi criado em 1997 e integra professores e investigadores/ formadores de diversas áreas disciplinares. O grupo tem como objetivos principais explorar e estudar uma pedagogia para a autonomia associada à formação de professores reflexivos, contrariar o divórcio investigação-ensino e estreitar as relações universidade-escola na produção do saber educacional e na transformação das práticas educativas” (ver <http://gtpapedagogiaautonom.wix.com/2014#!sobre-gt-pa/c1k6x>).

⁴⁹ Ver também, sobre o assunto, Vieira, 2011.

No intuito, então, de discutir o papel da Música na Formação Musical e indicando a audição e a montagem de repertório musical como duas atividades diretas onde a música *real* pode ser incluída no ensino da disciplina, questiona-se com que frequência e de que forma existem. Já Lopes Graça resumiu em 1933 na comparação do valor pedagógico entre solfejo rezado e entoado, que considera “axiomático que o ensino da música deve ser feito pela... música” (1933:121). Pretende-se, portanto, uma Formação Musical com mais Música. Todavia, possivelmente ela já existe nas práticas educativas dos professores da referida disciplina ou talvez só seja possível uma uniformidade a esse nível se os próprios professores estiverem incluídos nesse debate. A troca de ideias sobre caminhos possíveis para a Formação Musical parece ser urgente, mesmo que não se encontre um consenso para a defesa daquilo que foi visto aqui como primordial. Deste ponto de vista, a tomada de conhecimento das práticas educativas na Formação Musical parece ser uma forma a iniciar o processo da procura de uma maior incrementação da música na disciplina.

2 | Entre os desassossegos e o envio das questões Metodologia

Uma vez que os assuntos relacionados com o ensino da Formação Musical são excessivamente numerosos para a dimensão do presente trabalho, algumas opções foram tomadas. Tal como referido supra, os graus lecionados no âmbito de estágio (Prática de Ensino Supervisionada) foram graus de fim de ciclo: 5º e 8º graus (9º e 12º anos). Estes graus/ anos implicam, em algumas escolas, a realização de uma prova global ou exame final. A ideia que motivou o presente estudo foi a hipótese de que é possível lecionar a referida disciplina *a partir* da música, *através* da música e *para* a música – e, se isso for possível em anos de exame, hipoteticamente será possível em todos os outros anos ou graus.

A investigação *de, em e sobre* contextos educativos poderá implicar investigação empírica (para além da bibliográfica referida supra). Tentando nomear o tipo de investigação empírica que foi realizado para o presente trabalho não foi possível, pessoalmente, defini-la inequivocamente. Entre investigação pura, aplicada e aplicável, considerar-se-ia a presente investigação entre pura (uma vez que não há, ainda, um projeto de aplicabilidade direta dos resultados obtidos) e aplicada (porque toda a investigação foi motivada por uma premissa baseada em necessidades dos contextos reais) (Hill e Hill, 2012:19-20).

Para tomar conhecimento sobre as práticas educativas nos contextos reais foi realizado um questionário que se pretendeu que chegasse a todos os professores de Formação Musical do ensino oficial a nível nacional – e excluíram-se os professores que apenas leccionassem em escolas particulares sem paralelismo pedagógico e os professores que apenas leccionassem Iniciação Musical. Os participantes seriam, em suma, professores de Formação Musical de escolas públicas, profissionais ou privadas e/ou cooperativas com paralelismo pedagógico, incluindo-se os graus de ensino básico, complementar/ secundário e superior. Não se conseguiu apurar o número de professores que poderiam participar neste estudo uma vez que não foram encontradas bases de dados que elencassem os professores a lecionar Formação Musical atualmente no ensino oficial da música a nível nacional.

A amostra poderia eventualmente ser considerada amostra por conveniência (Hill e Hill, 2012:49-50) uma vez que os contactos pessoais receberam maior insistência para colaboração na investigação do que, por exemplo, os casos em que não se conseguiu contactar de outra forma que não por e-mail. No entanto, se a listagem constante em “oportaldamusica.com” estiver de acordo com a realidade escolar e o contacto das escolas atualizado, todas as escolas lá apresentadas tiveram, acesso ao questionário, estando ao seu critério passar o acesso ao mesmo aos professores e ficando ao critério destes a sua resposta. Portanto, o acesso ao questionário deverá ter sido igual para todas as escolas mas não necessariamente terá sido igual o acesso por parte dos professores ou o incentivo para participar no estudo. Portanto, não foi realizada uma amostra para responder ao questionário porque se tentou que todo o universo fizesse parte do estudo.

O meio de contacto foi indireto realizando-se por meio das escolas (secretarias e/ou direções pedagógicas) e não propriamente aos professores. As escolas contactadas foram as listadas no Portal da Música⁵⁰. O contacto foi realizado inicialmente por e-mail (9 de Março) e posteriormente por telefone (no período de três semanas) e novamente por e-mail a duas semanas de se fechar o questionário (este aconteceu no dia 1 de maio). A todas as escolas com que foi sucedido o contacto telefónico perguntou-se o número de professores de Formação Musical nessa escola.

Portanto, as escolas listadas para o presente estudo foram 116. Uma das escolas não recebeu o e-mail enviado e as tentativas de contacto telefónico não foram bem sucedidas. Assim, 115 escolas foram contactadas por e-mail, 96 das quais também por contacto telefónico e o contacto por telefone das restantes ou não foi possível ou não foi necessário. De 94 escolas conseguiu-se apurar o número de professores em serviço. O número de professores de Formação Musical que Portugal dispõe seria essencial para se poder ter uma ideia do universo. O somatório médio de professores dado pelas escolas foi 449 (ver anexo 13). No entanto, neste cálculo não estão apurados os professores que trabalham em mais do que uma escola (e que, portanto, poderão estar repetidos nas contagens realizadas pelas pessoas contactadas) nem as escolas em que não foi possível obter essa informação. A média de professores por escola é de 3,9 a partir dos dados sabidos das 94 escolas pelo que, extrapolando essa média para as 115 escolas, poderíamos contar com:

115 escolas - 94 escolas = 21 escolas em que se desconhece o número de professores

21 escolas x 3,9 professores (média) = 81,9 professores

367 + 82 = 449 professores de Formação Musical

Portanto contaríamos com 449 professores ±10 (ver anexo 13)

Sublinha-se que esta contagem poderá ser abusiva uma vez que:

i) a média de professores que lecionam nas 115 escolas é uma extrapolação da média retirada de 94 escolas;

ii) não se pode apurar o número de professores que lecciona em mais do que uma escola;

iii) frequentemente a pessoa contactada não precisou o número de professores de Formação Musical a leccionar na respetiva escola - o ensino articulado parece ter influência na insegurança destas respostas (nestes casos fez-se a média dos valores dados pelo contacto mesmo que isso significasse um número não inteiro);

iv) não se conseguiu obter o número de professores a leccionar em escolas não contactadas por telefone ou cuja informação não estava presente no *site* da escola e uma pessoa (representando uma escola) sonou essa informação por não estar autorizada a partilhá-la.

⁵⁰ Sítio na internet com informações variadas sobre a música nomeadamente relacionadas com o ensino da música; para mais consultar <http://oportaldamusica.com/lista-escolasdemusica/>). Já na fase final de elaboração do presente trabalho, após recepção das respostas e análise de dados, encontrou-se uma fonte, porventura mais fidedigna para a obtenção destas informações e que se refere ao *site* da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. Consultar http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=562_258815914AAAAAAAAAAAA#Onde.

O universo é, portanto, bastante incerto e, por esse motivo, não é possível estimar a percentagem de respondentes de forma inequívoca. Dada a prática habitual de leccionar em mais do que uma escola, o número calculado deverá ser inferior.

Antes de o questionário ser enviado foi sujeito a experimentação por um pequeno grupo de teste. Dois professores de Instrumento que procuraram responder de acordo com as realidades que conhecem. Um professor que, leccionando numa das escolas contempladas para receber o inquérito disciplinas de teoria musical, apenas lecciona Formação Musical numa escola sem paralelismo pedagógico e sendo portanto um candidato muito importante para testar o questionário. Ainda um utilizador sem qualquer tipo de ligação ao ensino da música respondeu para que se testasse a parte informática. Todos os quatro participantes contribuíram para o melhoramento do questionário com as suas dúvidas e sugestões.

O questionário operou em cinco grupos de perguntas: i) perfil do professor de Formação Musical (pessoal, académico e profissional), ii) programas de Formação Musical e relação do professor com estes, iii) prática educativa e relação do professor com a disciplina iv) prática educativa e resultados expectados para os alunos e por último v) o trabalho musical na disciplina.

3 | O que perguntámos Descrição das perguntas

Iniciou-se o questionário por perguntar pelo distrito ou região autónoma de leccionação. No planeamento desta investigação não houve qualquer tipo de antevisão sobre o número de respostas que se poderia receber. Esteve presente o desejo de que todos os professores respondessem para que o estudo pudesse ser o mais representativo da realidade possível. Tendo a informação inicialmente sido preparada para ser dividida por distritos, abria-se a possibilidade de restringir a análise de dados a um distrito ou região se fosse necessário. Prosseguiu-se com as questões relacionadas com o perfil pessoal no que se refere a sexo e idade, mas também o seu trajeto académico e tempo de serviço.

Seguidamente procurou-se realizar uma apropriação das diferentes realidades educativas tentando-se apurar os graus leccionados, minutagem semanal de aula, se o professor de Formação Musical também leciona outras disciplinas e quais e em que tipo de escola(s) lecciona.

A seguinte secção prende-se com questões sobre os programas de Formação Musical e a forma como o respondente se relaciona com estes. Seguidamente pretendeu-se compreender como operam os professores na sua prática diária nomeadamente no que se refere às planificações e reflexões realizadas sobre as aulas, que competências e objetivos consideram mais importantes e procurou-se ainda compreender como são guiados os testes. A resposta a estas questões ajudar-nos-á a obter um apoio factual das práticas educativas intentando ultrapassar os discursos eventualmente opinativos e/ou desatualizados sobre as diferentes realidades pedagógicas.

Em quarto lugar, pretendeu-se perceber como o professor de Formação Musical se vê num conjunto de influências nomeadamente nas relações professor-aluno, aluno e perspectivas de resultados em anos com e sem exame final (provas globais e/ou exames de fim de ciclo).

Por último, e diretamente relacionado com a motivação para esta investigação, as perguntas relacionadas com o papel que a *música* tem no ensino da Formação Musical nos contextos reais.

Foi feita a solicitação, no final do questionário, para que o respondente escrevesse algo que quisesse partilhar sobre a sua prática ou sobre alguma resposta anteriormente dada, sendo o objetivo dar ao professor um espaço aberto de comentário. Se por um lado se pretendeu que o professor escrevesse o que quisesse, também se pretendeu dar uma oportunidade de explicar alguma das respostas dadas. Mas, naturalmente, algumas ideias-chave estiveram na base da pergunta tais como a forma como o professor de Formação Musical vê o seu papel e o papel da sua profissão na evolução dos alunos, se tem prazer na sua profissão, o que considera oportuno falar sobre a disciplina. Houve também o desejo de que os professores abordassem espontaneamente a temática aos alunos e à utilização de reportório e sensibilização para a Música no ensino da disciplina.

Sendo as perguntas maioritariamente de resposta fechada, tem-se consciência das limitações do próprio questionário. Há questões relacionadas com conceitos como Programa, Objetivos e Competências, questões que terão de ser vistas com um cuidado especial uma vez que estes conceitos poderão não ter a mesma significação para todos os professores. A Pedagogia e a

Didática são disciplinas em evolução e, conseqüentemente, o significado dos conceitos sobre os quais operam podem mudar ao longo do tempo.

Por outro lado, por limitações informáticas pessoais, não foi possível interditar algumas respostas: na questão sobre a tipologia de escola onde lecciona, o respondente poderá selecionar que leciona numa só escola na linha “Escola 1”, o que significa que não especificará se trabalha numa escola pública, privada ou cooperativa com paralelismo pedagógico, idem sem paralelismo pedagógico ou profissional.

Também o facto de ser um questionário para ser respondido *online* poderá influenciar a amostra das pessoas que acedem ao mesmo (apesar de tendencialmente o público alvo ter acesso internet). Além disso o facto de o acesso ao questionário ter sido enviado por e-mail e não para os professores, mas para as escolas, poderá contribuir para uma certa impessoalidade que eventualmente, na vertiginosa vida atual, levaria os professores a negligenciar a sua participação. Por outro lado, o facto de o questionário garantir o anonimato, poderá também contribuir para disposições opostas: eventualmente uns mais facilmente responderão sob anonimato, uma vez que têm a liberdade de responder francamente sem conseqüências; outros, porém, ao não ser possível comprovar a sua participação, poderão ser mais tentados a não responder já que não há conseqüências sociais (exemplo: sabendo, por algum acaso, o nome dos professores de uma academia, poder-se-ia telefonar para a mesma solicitando o incentivo ao professor que não respondeu, o que poderia causar constrangimentos).

4 | O que recebemos Discussão das respostas recebidas

Convém sublinhar que as conclusões retiradas dos dados obtidos por este inquérito são necessariamente interpretativas, uma leitura realizada sobre um trajeto pessoal, académico e profissional e do qual é objetivamente impossível separar-se. É também extrapolativo porque não se conseguiu que todos os professores de Formação Musical respondessem. Obteve-se resposta de 77 professores. No entanto, um dos inquéritos foi respondido por um professor que leciona apenas no ensino sem paralelismo pedagógico cujas respostas, por limitações de informação no tempo estipulado para a investigação, e sem demérito destes professores, foram excluídas. Contabilizando-se, portanto, a resposta de 76 professores, se o número total de professores de Formação Musical a lecionar atualmente a nível nacional no ensino oficial fosse 449, a amostra consistiria em $(100 \times 76) / 449 = 16,9\%$ ⁵¹.

Observando-se as respostas dadas na questão para selecionar a tipologia da escola entre escola 1 e escola 2, foi na proporção de 59,2% dos professores que indicou que trabalha em pelo menos duas escolas. Deste modo, se se fizer uma nova extrapolação (porque não sabemos se também ensinam Formação Musical nessa segunda escola ou em quantas mais escolas lecionam a disciplina) e se se aplicar esta proporção ao universo de 449 teríamos:

59,2% de 449 professores trabalham em duas escolas = 265,8

$265,8 / 2 = 132,9$

Portanto o universo de 449 passaria para $449 - 132,9 = 316,1$ professores de FM

$(100 \times 76) / 316,1 = 24\%$ do universo

Sublinha-se, porém a fragilidade de todas estes pressupostos pelos motivos apresentados supra e ainda que não foi possível conhecer com o menor grau de exatidão o número de professores a lecionar Formação Musical no presente ano letivo 2014/2015. Os cálculos apresentados apontaram para um universo arredondado de 316 professores ± 9 (ver anexo 13, p.427).

i) perfil do professor de Formação Musical

DISTRITO(S) OU REGIÃO AUTÓNOMA ONDE LECIONA NO ANO LETIVO 2014/2015

A primeira questão referiu-se ao(s) distrito(s) ou região autónoma onde o respondente leciona no ano letivo 2014/2015. Como se pode verificar houve uma participação mais numerosa no distrito do Porto. A grande adesão por parte de professores do distrito do Porto estará, muito possivelmente, ligada ao facto de a própria investigadora lecionar nessa região. Aí possivelmente encontrar-se-á um maior número de pessoas que, ou pelo trajeto académico ou pelo trajeto profissional, possam ter reconhecido o nome e sentirem, de alguma forma, mais intropatia que levará

⁵¹ Para efeitos de cálculo manteve-se uma casa decimal e apenas no final se fez o arredondamento às unidades.

à colaboração. Para além disso houve contacto casual com mais professores dessa região que receberam uma atenção mais individualizada para preencherem o questionário. Verificam-se as respostas dadas por distrito/ região autónoma na seguinte figura:

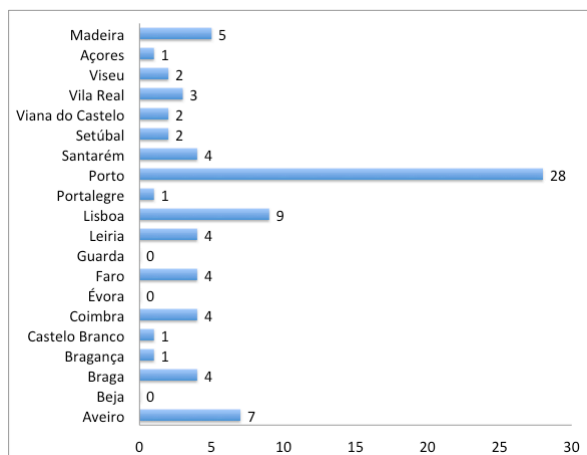


Figura 6 | “Distrito(s) ou região autónoma onde leciona no ano letivo 2014/2015”.

O facto de não se terem obtido respostas dos distritos de Beja, Évora e Guarda poderá estar relacionado com um eventual número mais reduzido de escolas oficiais nestas áreas⁵² o que está de acordo com as conclusões reflectidas no “Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, Relatório Final revisto” de 2007 coordenado por Domingos Fernandes (Fernandes *et al*, 2007:43)⁵³. Para além de não existir interesse pessoal na análise das práticas educativas na Formação Musical pela geografia, dado o desfasamento numérico não será realizada qualquer apreciação referente ao distrito⁵⁴.

GÉNERO E IDADE

A segunda questão refere-se ao género e as respostas, se forem representativas da realidade, indicam um maior número de professoras que professores (dos setenta e seis respondentes pouco menos de 60% são do sexo feminino) embora sem que seja verificada uma diferença importante. Seguidamente, o grupo mais representado em termos de idade refere-se ao si-

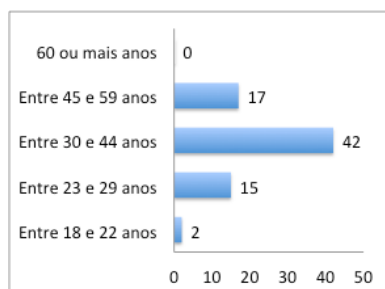


Figura 7 | Idade

tuado entre os 30 e os 44 anos com uma representatividade de 42 respondentes em 76 o que equivale a 55,3% da amostra. Apenas 2 dos professores têm entre 18 e 22 anos, idade considerada para efeitos de professores que poderão estar a realizar as licenciaturas na especialidade ou que as terminaram recentemente. Os grupos caracterizados pelas faixas etá-

⁵² Consultar anexo 13, p. 428, onde estão, lado a lado, quadros com 1) a percentagem de escolas por distrito e 2) percentagem de respostas por distrito.

⁵³ “O ensino artístico da Música é actualmente disponibilizado em seis conservatórios públicos, 98 escolas do ensino particular e cooperativo e em 7 escolas profissionais. Todas estas instituições estão essencialmente localizadas na faixa litoral do país, sobretudo no centro e no norte, sendo muito reduzido o número das que se localizam no interior e no sul” (Fernandes *et al*, 2007:43).

⁵⁴ Para mais sobre as percentagens de escolas por distrito e de professores respondentes por distrito consultar anexo 13.

rias entre 23 e 29 anos e entre 45 e 59 anos estão representados, cada qual, em cerca de 20% (15 em 76 e portanto 19,7% no grupo que possui idades entre os 23 e 29 anos e 17 em 76 respondentes no grupo que possui idades entre 45 e 59 anos e portanto 22,4%).

Estas estatísticas não podem determinar se há um maior número de professores de Formação Musical com idades entre os 30 e os 44 anos do que as outras faixas etárias a menos que este questionário tivesse sido respondido por todos os professores de Formação Musical do país. Se a amostra for representativa poder-se-ia concluir que há um maior número de professores de Formação Musical entre os 30 e os 44 anos o que poderia levar-nos a questionar o porquê haver mais professores destas idades do que professores, por exemplo, mais jovens. No entanto, há que sublinhar que as faixas etárias escolhidas não têm todas a mesma variação numérica – esta opção está relacionada com uma expectativa de experiência profissional que virá numa pergunta mais adiante. Para além disso, a idade poderá, eventualmente, influenciar a disponibilidade para responder a um questionário.

QUE GRAU(S) ACADÉMICO(S) POSSUI NO PRESENTE ANO LETIVO 2014/2015?

Nos discursos informais pessoalmente ouvidos ao longo do tempo, foi repetida a ideia de que há poucos professores de música academicamente qualificados para o ensino da Formação Musical. Nas perguntas que se seguem perguntou-se pelo grau e especialidades académicas dos professores. Como se pode observar na figura, nenhum dos professores que colaborou no estudo afirmou que lecciona sem habilitação. Dos dados obtidos uma percentagem bastante baixa de professores lecciona pelos antigos cursos superiores dos Conservatórios, que conferiam habilitação para a leccionação, e é também baixo o número de professores que leccionam com habilitação conferida pelo bacharelato. Estes professores são, pela análise das respostas, professores com muita experiência profissional de leccionação.

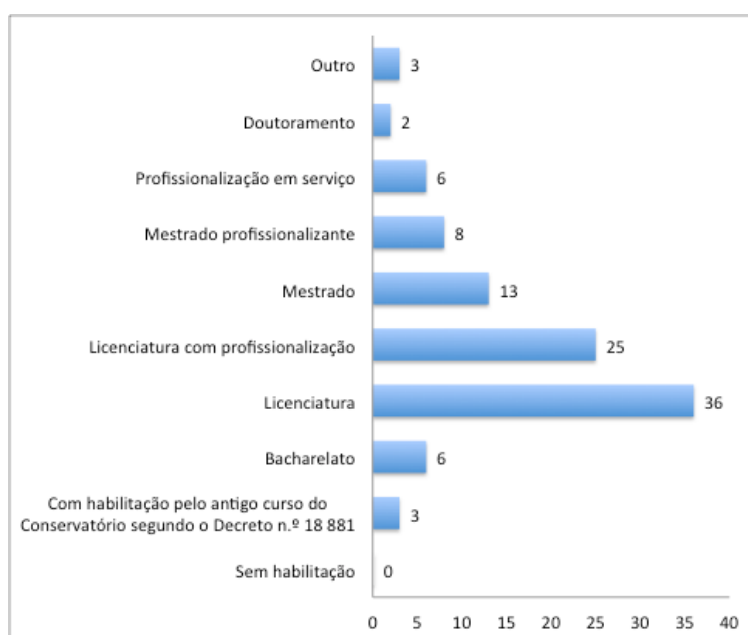


Figura 8 | “Que grau(s) académico(s) possui no presente ano letivo 2014/2015?”

NO PRESENTE ANO LETIVO 2014/2015 FREQUENTA ALGUM CURSO?

Do total de respondentes, 23 professores estão atualmente a frequentar cursos, 15 dos quais cursos ligados ao ensino (nesta contagem foram incluídos os professores que responderam “mestrados profissionalizantes”, “profissionalização” ou “mestrado com profissionalização” uma vez que se assumiu que cursos de música com profissionalização correspondem não a mestrados em performance mas sim em ensino). Destes 15 professores apenas cinco especificaram que o curso em ensino era dedicado à Formação Musical. Dois frequentam o mestrado em Ensino da Formação Musical e Classe Conjunto, um em Composição, um também em Instrumento e seis não especificaram a especialidade de ensino da Música que frequentam. Cinco dos respondentes não especificaram de todo a graduação a completar e três frequentam cursos que não se sabe se estão ou não relacionados com o ensino da música. No total destes professores que permanecem na vida académica é de notar que dezasseis realizam mestrados e três doutoramento no presente ano letivo o que significa que a estatística efetuada sobre os graus académicos que o professor respondente possui poderá alterar nos próximos anos.

Deste grupo que está atualmente numa posição de trabalhador-estudante temos dez mulheres e treze homens. Observaram-se dois professores-estudantes entre os 18 e os 22 anos, seis entre os 23 e 29 anos, treze entre os 30 e 44 anos e dois entre os 45 e 59. Estas informações mostram que há professores de Formação Musical que estudam durante bastante tempo em paralelo com a atividade profissional. Do ponto de vista pessoal o valor de 30,3% profissionais, segundo a amostra, que estão a melhorar o seu currículo académico mantendo em paralelo as duas atividades é, possivelmente, um valor alto, pelo que se poderiam discutir as motivações. Não sendo o foco do presente estudo a questão não foi realizada para não expandir o inquérito não deixando, no entanto, de constituir uma pergunta de interesse. Assumindo que uma licenciatura e mestrado em música podem ser realizados com menos de 29 anos (uma vez que após implementação Processo de Bolonha as licenciaturas têm duração prevista de 3 anos e os mestrados de 2), torna-se interessante observar que 15 em 23 dos estudantes têm mais de 30 anos e que 11 em 24 dão aulas de Formação Musical há mais de cinco anos. Do ponto de vista pessoal dir-se-ia que a formação académica assume um espaço-tempo considerável.

Aparentemente as motivações para tal não poderão ultrapassar muito dois caminhos: valorização pessoal e valorização profissional. Não se poderá chegar a conclusões decisivas neste aspeto uma vez que não foi realizada nenhuma pergunta direta neste sentido pelos motivos explicitados supra. Observando-se os distritos e tipo de escola, 21 dos 23 trabalhadores-estudantes leccionam em escolas financiadas pelo POPH⁵⁵ o que poderá levantar a questão, dadas as condições atuais, manifestadas publicamente no dia 9 de fevereiro de 2015, no que se refere a atrasos salariais nas escolas abrangidas por este tipo de financiamento, se a instabilidade financeira não poderá estar

⁵⁵ POPH: “O POPH é o programa que concretiza a agenda temática para o potencial humano inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), documento programático que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013” (<http://www.poph.qren.pt/>). Promoveu o financiamento a numerosas academias de música entre 2008 até ao presente ano letivo 2014/2015).

a ser, eventualmente, um fator influente. O número de escolas com paralelismo pedagógico viáveis para um projeto de vida pessoal e profissional minimamente estabilizado parece ter-se reduzido nos últimos anos. Deste ponto de vista a concorrência profissional aumentou, o que pode justificar o investimento académico observado.

Apesar do discutido, uma questão mais premente e simples poderá ser a fundamental impulsionadora para esta valorização académica: pelo Despacho nº747/2015, os professores deverão realizar a profissionalização até ao final do ano letivo 2016/2017 (e este vem na sequência de outras legislações com outras datas-limite). Este motivo parece ser por si só suficiente para justificar a manutenção de uma vida profissional e académica concomitante.

TEMPO DE SERVIÇO: QUANTO TEMPO TEM DE LECIONAÇÃO NO ÂMBITO DA MÚSICA? E NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO MUSICAL?

O tempo de leccionação no âmbito da música é superior, para alguns professores, ao tempo de leccionação de Formação Musical. A maior diferença é observada na faixa correspondente a 20 e 39 anos: 22 professores responderam ter entre 20 e 39 anos de ensino da Música enquanto que apenas 14 mantêm o tempo de serviço para a Formação Musical. Esta informação foi, do ponto de vista pessoal, surpreendente, não se encontrando justificações explicativas para este facto. Mas, aparentemente, aumentou o número de professores que leccionam Formação Musical, possivelmente oriundos de outras áreas da Música.

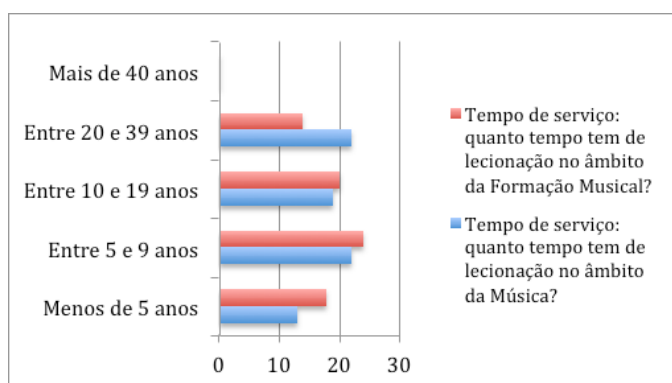


Figura 9 | Tempos de serviço no âmbito da Música e especificamente no da Formação Musical.

A QUE GRAUS LECIONA FORMAÇÃO MUSICAL? (NOS ÚLTIMOS 3 ANOS).

Sobre os graus leccionados, do ponto de vista pessoal, eram expectáveis os resultados obtidos: há mais professores a leccionar os graus correspondentes ao ensino básico, verificando-se uma quebra notável entre os primeiros cinco graus (entre 72,7 e 79,2%) e os três seguintes (entre 33,8 e 35,1%). Estas diferenças poderão estar relacionadas com um eventual menor número de alunos no ensino complementar e, consequentemente, com uma menor necessidade numérica de professores para estes graus. Comparando com o disposto em 2003 por Rui Sousa observa-se uma mudança no paradigma de abandono escolar (Sousa, 2003). No seu estudo (relativo à percentagem

de alunos inscritos na disciplina de Instrumento no ano letivo 1996/97) a redução de alunos do 1º ao 8º grau é gradual (Sousa, 2003:25). No presente estudo, que, sublinhe-se, não se refere ao número de alunos inscritos em Instrumento mas sim aos graus lecionados pelos professores de Formação Musical, a redução é bastante abrupta do 5º para o 6º grau.

As hipóteses que se colocam para a justificação da diminuição de professores a lecionarem os graus do ensino complementar serão eventualmente duas. Por um lado, um possível aumento da propina paga associada ao respetivo aumento de disciplinas e consequente carga horária. Por outro lado, o número elevado de alunos que atualmente frequentam o ensino articulado no ensino básico, veem na entrada para o ensino secundário uma tomada de decisões em vista às carreiras profissionais que pretendem seguir. O facto de as notas obtidas entre os 10º e 12º anos contarem para as médias realizadas para entrada no ensino superior, poderá contribuir para que os alunos que pretendem seguir trajetos profissionais não ligados à música se separem deste ensino de modo a estarem mais disponíveis em tempo de aulas e de estudo para as outras disciplinas. É de referir que o ensino da música poderá ser muito exigente em termos de tempo investido no estudo individual.

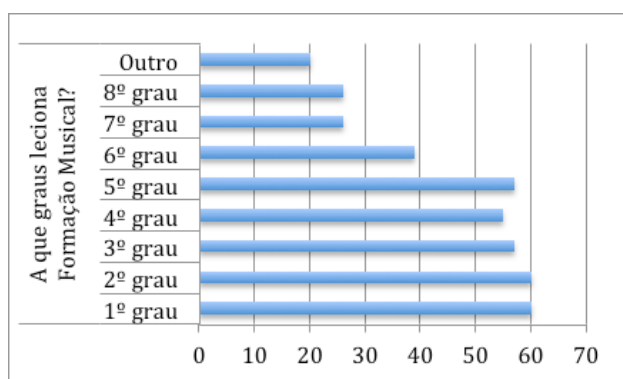


Figura 10 | “A que graus leciona Formação Musical?”

Sobre outros graus que não os representados pelos oito graus as respostas foram maioritariamente refletidas em Iniciações e Preparatórios (catorze), duas respostas para ensino superior. As outras quatro respostas reflectidas em “Outro” foram notas explicativas pessoais no que se refere aos graus lecionados.

NO PRESENTE ANO LETIVO 2014/2015 QUANTO TEMPO POR SEMANA TÊM OS SEUS ALUNOS DE FORMAÇÃO MUSICAL?

Relativamente ao tempo letivo semanal de aula existem muitas respostas que ilustram claramente a autonomia pedagógica conferida e a diversidade de tipos de escola: há professores que lecionam 45 minutos por semana por turma (3,9%), 50 minutos (1 professor correspondendo a 1,3% das respostas recebidas), 60 minutos (1 professor), 90 minutos (53 professores, 69,7%), 90+45 minutos (34 professores, 44,7%) e ainda 100+50 minutos (3 professores), 100 minutos (3 professores), 120 minutos (2 professores), 90+90 minutos (1 professor) e 50+50+50 minutos (1 professor). Note-se que há professores que ensinam em diferentes regimes e diferentes escolas pelo

que se verificou que vários professores dispõem de diferentes tempos na sua prática letiva da Formação Musical.

Dos 76 respondentes, os professores que dão mais do que 100 minutos correspondem a 63,1%. Deste ponto de vista, observa-se que é realmente uma minoria o número de professores cujas turmas têm menos do que 90 minutos de Formação Musical por semana. Do ponto de vista pessoal este factor pode ter dois significados que não são propriamente incompatíveis: o ensino da Formação Musical e a disciplina em si parece ser valorizada e o ensino da Formação Musical é do ponto de vista económico mais sustentável do que disciplinas com número de alunos baixo (como Instrumento e Música de Câmara).

NOS ÚLTIMOS 3 ANOS QUE OUTRAS DISCIPLINAS E GRAUS/ANOS LECIONA PARA ALÉM DA FORMAÇÃO MUSICAL?

A maior parte dos professores de Formação Musical não leciona apenas essa disciplina tendo-se verificado que estes (e com certeza também relacionado com os seus percursos académicos) lecionam também disciplinas tão diversificadas como Música de Câmara, Classes de Conjunto variadas, disciplinas do Complementar como História da Música, Análise e Técnicas de Composição mas também Instrumento, Coro, Educação Musical, Improvisação, Acústica, Expressão Musical, História da Cultura e das Artes e disciplinas relacionadas com a oferta educativa do ensino do Jazz. Este grupo de professores com funções letivas não unitárias corresponde a 75% dos respondentes (57 professores).

QUAL/QUAIS O(S) TIPO(S) DE ESCOLA ONDE LECIONA.

Os professores que participaram neste estudo selecionaram, para uma série de questões, a tipologia da escola onde lecionavam, num limite máximo de duas escolas.

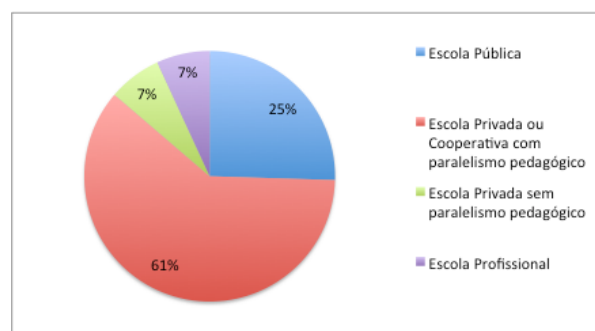


Figura 11 | “Qual/Quais o(s) tipo(s) de escola onde leciona”.

Os colaboradores poderiam indicar para Escola 1 e Escola 2 uma das seguintes opções: Escola Pública, Escola Privada ou Cooperativa com paralelismo pedagógico, Escola Privada sem paralelismo pedagógico e Escola Profissional. Os professores de escolas Privadas ou Cooperativas⁵⁶ com paralelismo pedagógico foram os mais representados considerando-se 62 respostas neste sentido (81,6%).

⁵⁶ Um dos professores explicou a sua resposta no comentário final corrigindo um lapso da investigadora. O professor queria selecionar Escola Privada e Cooperativa. No questionário deveria ter sido escrito Escola Privada e/ou Cooperativa em vez do disposto.

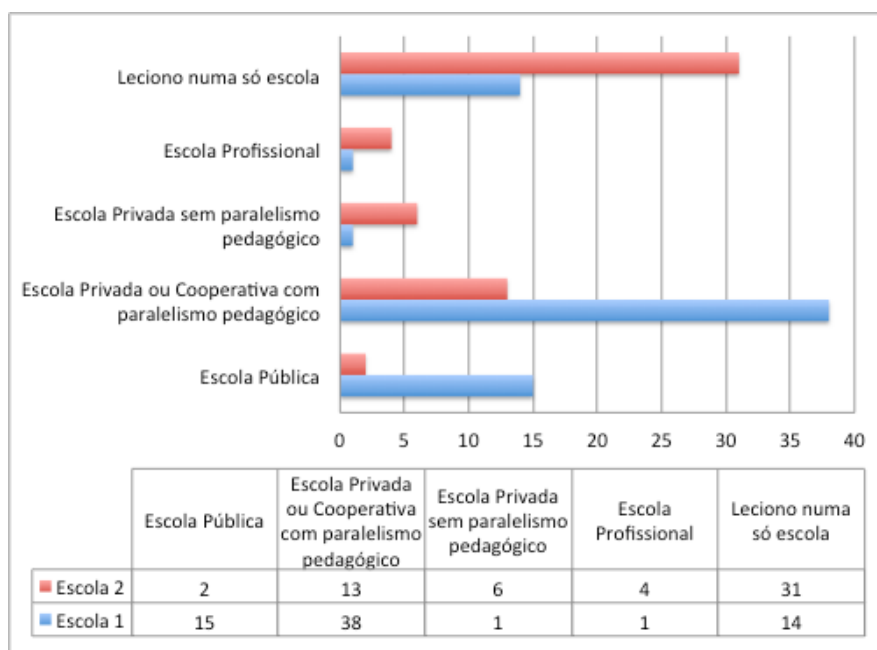


Figura 12 | “Escolha para as questões seguintes as escolas para as quais responderá no caso de trabalhar em mais do que uma escola”. A azul, escola 1 e a vermelho, escola 2.

Não se pode apurar o tipo de escola em que 14 dos 76 respondentes leciona, uma vez que elegeram “Leciono numa só escola” na hipótese “Escola 1”. Ainda assim, a superioridade numérica está relacionada com o ensino privado e/ou cooperativo. Não deixa de ser curioso notar que 25% dos respondentes leciona em escolas públicas e o número destas no país é inferior ao que corresponderia a essa percentagem (8%, portanto uma diferença de 17%). A discrepância entre o número de escolas e as respostas recebidas fica por responder a menos que se encontrasse que o número de professores nestas fosse significativamente superior aos das restantes escolas.

A(S) ESCOLA(S) ONDE LECIONA FORMAÇÃO MUSICAL POSSUI(EM) UM PROGRAMA DA REFERIDA DISCIPLINA?

Seguiram-se as questões relacionadas com os programas. Estas poder-nos-ão dar uma ideia dos princípios orientadores das aulas embora, tal como discutido na Parte I, de uma forma eventualmente inconclusiva. A análise de dados relativa às seguintes questões tiveram em conta apenas as respostas sobre a escola 1 uma vez que não foi possível, em tempo útil da entrega do presente trabalho, realizar o tratamento de toda a informação recebida (um profundo agradecimento a todas escolas e participantes). Pretende-se porém, no futuro, colmatar esta lacuna.

Sobre a presença ou não de programas, 94,7% dos respondentes afirmou que a escola 1 onde leciona possui programa. Apenas 4 professores (correspondendo a 5,3%) respondeu que não se aplica. Três dos respondentes que responderam que “não se aplica” não selecionaram nenhuma tipologia de escola para a “escola 1”. O quarto professor que considerou que a pergunta não se aplicava havia selecionado anteriormente que lecionava numa escola pública pelo que fica a questão como e porque considerou o respondente que não se aplicava. A única hipótese que poderá responder a este enigma é o professor lecionar outras disciplinas na escola pública e, por isso, não

considerou para efeitos da pergunta os programas da disciplina de Formação Musical. Mas só o próprio poderia responder e elucidar sobre a questão.

O QUE CONTÉM O PROGRAMA DE FORMAÇÃO MUSICAL DA SUA ESCOLA 1?

Sobre o que os programas contêm, os itens mais votados são a descrição de conteúdos (84%, competências a desenvolver (76,3%), as grelhas de progressos (72,4%) e os objetivos a atingir (72,4%). O menos comum é o item relacionado com bibliografia para os alunos e/ou professores (26,3%).

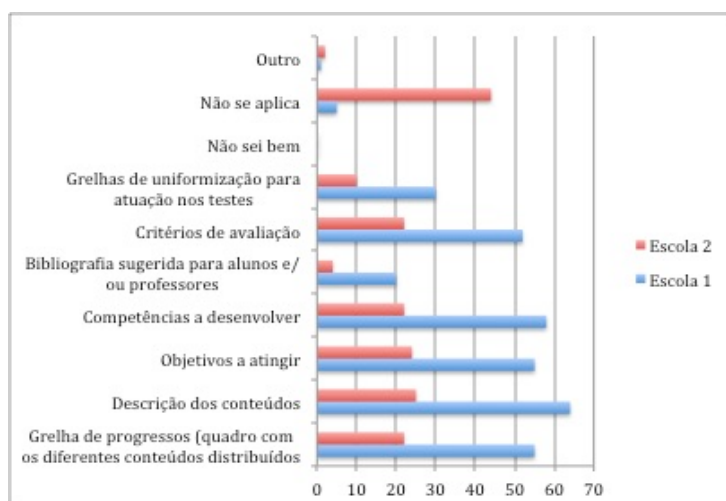


Figura 13 | “O que contém o programa de Formação Musical da(s) sua(s) escolas”?

Como se pode observar não há um formato de organização que todos os professores vejam contemplados nos seus programas. Este aspeto é ainda mais visível quando observamos os resultados obtidos sobre as escolas 2 em que os critérios de avaliação adoptam um papel muito mais relevante. Nestas questões há um ponto que parece ser pertinente relembrar: há conceitos que poderão não ter o mesmo significado para todos os professores.

Tendo sido analisados alguns programas ao longo da licenciatura, da experiência profissional, do presente mestrado em Formação Musical e dialogado com diversos professores durante o presente trabalho, foi observado que, por exemplo, o conceito de “competências” poderá receber significações muito divergentes. Se para uns “competências” significam objetivos gerais (em linguagem oral objetivos “mais além”), para outros significa o que se pretende que os alunos sejam capazes de realizar sobre as atividades propostas e, portanto, competências, por exemplo, de escrita de uma melodia ditada. Outros professores designam as competências como objetivos comportamentais e o conceito poderá significar ainda vivências musicais que se pretende que o aluno possa transportar para a sua vida musical pessoal. Também o conceito de objetivos poderá ter significados diferentes. Para além disso, o conhecimento dos objetivos elencados por cada escola poderão ser uma ferramenta valiosa para se avaliar o que a própria escola considera importante. Mas, e apenas como nota, avaliar um programa pelo que consta no mesmo poderá levar a conclusões muito ousadas uma vez que, como referido, o significado dos conceitos não parece estar

uniformizado. Para além disso, coloca-se a questão de como e em que condições, foram realizados os programas, como discutido supra.

AS SUAS AULAS CUMPREM, EM GERAL, O SOLICITADO PELO PROGRAMA?

Sobre o grau de compromisso com os programas, as aulas dadas pelos professores respondentes tendem a cumprir muitas vezes (51,3%) ou sempre (36,8%) o solicitado pelo programa (total: 88,1%) e não se verificaram respostas “nunca” ou “poucas vezes”.

CONSEGUE FAZER MAIS, EM GERAL, DO QUE O SOLICITADO PELO PROGRAMA?

As respostas apontam para que todos os professores conseguem ultrapassar as solicitações do programa em maior ou menor grau: 27,6% dos professores referiu que poucas vezes consegue, 35,5% selecionou “medianamente”, muitas vezes 22,4% dos professores conseguem e dois professores (2,6%) consideraram que conseguem sempre. O facto de todos os professores conseguirem fazer algo mais, sejam poucas ou muitas vezes, do que o pedido no programa leva-nos a algumas questões: os professores refletem sobre os programas e a sua prática e criam novos desafios? Os programas serão reduzidos no que contemplam? Os programas serão redutores? Os professores fazem mais do que os programas porque querem incrementar coisas que eles próprios fizeram enquanto alunos e consideram positivo?

COMO CONSIDERA A RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO MUSICAL E A SUA REALIDADE EDUCATIVA?

A relação entre o programa de Formação Musical e a realidade educativa foi considerada, na sua maioria, medianamente ou muito ajustada (36,8% e 39,5% respetivamente). Sete professores (9,2%) consideram que o programa está pouco ajustado e também sete professores consideram completamente ajustado. Quanto à questão se os professores consideram que o programa condiciona as suas aulas 47,4% considera que sim e 44,7% considera que não (seis professores responderam que não se aplica). O grau e modo dessa influência pode-se verificar nos seguintes gráficos:

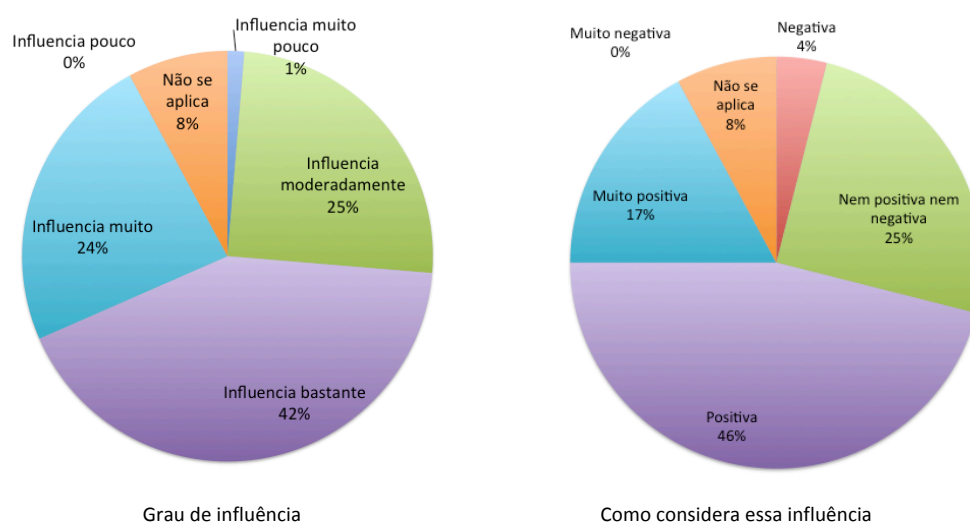


Figura 14 | “Como classifica o grau de influência desse programa nas suas aulas?”, “Como considera essa influência?”

A resposta a estas três questões fazem surgir muitas dúvidas. Apesar de se terem obtido 34 respostas (44,7%) que negavam o condicionamento do programa sobre as aulas, obtiveram-se apenas seis respostas (7,9%) de professores que selecionaram “não se aplica” na pergunta como consideravam essa influência. Hipoteticamente, tendo-se obtido 34 respostas no sentido de “o programa de Formação Musical não condiciona as minhas aulas”, dever-se-iam ter obtido 34 ou mais respostas “não se aplica” sobre o grau de influência. Ao se observar o trajeto de respostas de cada colaborador, coloca-se a hipótese de que os leitores tenham percebido o termo “condiciona” como “influencia negativamente” ou “limita”. Na relação entre o grau de influência e o pêndulo negativo-positivo dessa influência, apesar de a maior parte dos professores ter respondido que o programa influencia bastante (42,2%), moderadamente (25%) e muito (24%), poucos foram os que responderam que a influência seria negativa (3 professores, 4%). Destes, dois haviam considerado que o programa não estava ajustado.

Sobre os professores que responderam que o programa estava completamente ajustado à realidade educativa (7), seis responderam que este não condicionava as suas aulas. Estes seis consideraram que o programa influenciava moderadamente (1) bastante (2) e muito (3) as suas aulas, sendo essa influência muito positiva em cinco dos sete casos. Um dos respondentes, que considerou que o programa está ajustado e que não condiciona as suas aulas, considerou que as questões relativas a esse condicionamento não se aplicavam. Já um outro colaborador que considerou o programa ajustado considerou que este influenciava muito a sua prática e de forma muito positiva.

iii) prática educativa e relação do professor com a disciplina

PLANIFICA AS SUAS AULAS?

Na secção seguinte, prática educativa e relação do professor com a disciplina, foram realizadas inicialmente questões sobre as planificações. Apenas 2 em 76 professores indicaram que não planificavam as suas aulas (portanto 2,6%). Estes professores têm menos de 9 anos de tempo de serviço, lecionam 5 a 8 graus diferentes (não se sabendo quantas turmas têm) e consideram o programa pouco ajustado às realidades educativas. Dos 13 professores (17,1%) que organizam mentalmente as suas aulas não foi encontrada nenhuma característica explicativa fosse a idade, o tempo de serviço ou a frequência num curso no presente ano letivo. Sobre o que consta nas planificações observe-se o seguinte gráfico:



Figura 15 | “O que contêm as suas planificações?”

Como se pode verificar, os mais frequentemente elencados são os conteúdos a trabalhar (94,7%) e as atividades a realizar (96,1%). Mais uma vez se deixa a ressalva de que estes conceitos poderão não ter o mesmo significado para todos. Por outro lado, na experiência pessoal de preenchimento do questionário, levantaram-se algumas dúvidas. Do ponto de vista pessoal uma planificação inclui a escrita da mesma. No entanto, esse documento não necessariamente contém tudo o que na realidade é concretizado. Assim, ao efetivar uma auto-observação da prática docente, concluiu-se que as atividades são escritas, as estratégias só o são quando algo mudou em relação ao que é mais frequente realizar (sejam as competências, os objetivos ou a atividade), mas que nunca são documentadas as competências a desenvolver. Porém, apesar de não serem escritas no dia-a-dia da prática educativa pessoal, são as competências (talvez a par com a procura de exemplos musicais) as que utilizam mais tempo e espaço mental (mais reflexão). A presença do item “conteúdos” em 72 das 74 pessoas (94,7%) que planificam as aulas é considerada, a título pessoal, elevada. Coloca-se a hipótese de que um número elevado de pessoas que escolhe o item para incluir nas suas planificações poderá ter duas significados: i) as atividades escritas contêm frequentemente, por si só, os conteúdos a trabalhar (p. ex: um ditado rítmico (atividade) contém as células rítmicas (conteúdos) a serem trabalhadas); ii) as atividades serem consideradas os conteúdos programáticos espelhados na aula (nesse caso o mesmo ditado rítmico seria considerado o próprio conteúdo).

ENUMERE AS TRÊS COMPETÊNCIAS QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES PARA DESENVOLVER NA APRENDIZAGEM MUSICAL EM GERAL.

Sobre estas (num limite de três) listaram-se as que constam no anexo 9. É notável não só a variedade de respostas - porventura ilustrativas da diversidade de concepções dentro da classe profissional - como a variedade de significados dados ao próprio conceito de competências tal como intuído anteriormente. Das respostas recebidas, há professores que se focam em aspetos de nível técnico, outros a aspetos de nível musical e outros ainda focam aspetos ao nível do desenvolvimento humano. Nestes três assuntos há os que se referem competências que o aluno deve ir desenvolvendo ao longo do seu percurso e outros professores referem capacidades que o aluno deverá vir a possuir.

Sobre as competências técnicas nomeiam-se entoação e afinação, sentido rítmico, reprodução, escrita e leitura, formação auditiva (acuidade auditiva, audição melódica e harmónica, audição interior), memorização, domínio da notação musical, compreensão sintática, coordenação motora, improvisação e composição, performance (130 referências a estes aspetos técnicos). Nestes parece haver uma maior tónica não propriamente nas competências a desenvolver, mas em objetivos a atingir que seriam devidamente escalonados ao longo de um ciclo de estudos por forma a ser cada vez mais apurado. Sobre as competências a nível musical refere-se a sensibilidade, gosto e vivência musicais, o desenvolvimento de um espírito crítico musical que fornece “uma base sólida para um bom gosto musical” (R.), a aquisição de “fundamentos das estéticas e práticas musicais” (R.), o desenvolvimento da expressão musical e conhecimento de repertório. Neste último, foi acrescentada a “musicalidade plurocultural” (R.). Sobre o desenvolvimento humano (para além do que já foi, de alguma forma, referido nas anteriores), refere-se o desenvolvimento cultural, o desenvolvimento de

um olhar crítico e desenvolvimento desse olhar sobre as culturas e sobre os contextos sociais onde a música se insere, desenvolvimento de competências para a autonomia, a auto motivação, a persistência e o espírito de colaboração.

ENUMERE AS TRÊS COMPETÊNCIAS QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES PARA DESENVOLVER NA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL.

Neste capítulo (ver anexo 10) as competências técnicas acima enumeradas parecem tomar um lugar ainda mais sólido. O domínio da teoria aparece mais numerosamente que nas respostas relativamente à questão anterior e surge uma discriminação mais exata de algumas questões técnicas. Esta reiteração das competências para o ensino da música e para o ensino da Formação Musical poderá significar que o professor de Formação Musical associa a sua disciplina a um ensino geral da música, sendo que as competências a desenvolver serão sensivelmente as mesmas. Deste modo, destacam-se pois as respostas que abordam outros assuntos como “saber interpretar/refletir/pensar” (R.) e “competências de audição de crescente elaboração e diversificação de linguagens no plano melódico/intervalar, rítmico, harmónico, textural, tímbrico, e de dinâmica. Competências de leitura e escrita, de crescente elaboração e diversificação de linguagens, no plano melódico/intervalar, rítmico, harmónico, textural, tímbrico e de dinâmica. Competências de execução oral e instrumental de crescente elaboração e diversificação de linguagens no plano melódico/intervalar, rítmico, harmónico, textural, tímbrico e de dinâmica” (R.). Surge amiúde a capacidade de articulação e aplicação dos conhecimentos noutras áreas.

ENUMERE OS TRÊS OBJETIVOS QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES QUE OS ALUNOS ATINJAM NA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL.

Por fim, sobre os objetivos considerados mais importantes para a Formação Musical (ver anexo 11), surgem atividades técnicas que o aluno deverá ser capaz de executar e que são, na maioria das respostas, claramente definidas, como por exemplo: capacidade de leitura, saber ouvir e reproduzir sons, intervalos, acordes e cadências, saber transpor, reconhecer cifras, solfejar, etc. A outros respondentes interessa-lhes mais a aquisição de uma cultura e gosto musicais, o desenvolvimento de um sentido crítico, o desenvolvimento da interpretação e o desenvolvimento da autonomia. Destacam-se as seguintes respostas por serem bastante diferenciadas das demais:

“1. Os alunos devem perceber [o] enquadramento das matérias de disciplina FM perante [o] meio musical "habitat" cultural dos alunos, enquadramento cultural das matérias de FM. 2. Os alunos devem ser capazes de mentalizar musicalmente (audição) e fazer operações conscientemente controlando os parâmetros sonoros mencionados nas currículos 3. Usar competências de literacia musical de uma maneira criativa. (tanto ler música como analisar e compor usando ferramentas apropriados” (R.).

“Desenvolver a educação do/pelo ouvido; Promover a apropriação das linguagens elementares; Dotar os alunos de capacidades de respostas e reconhecimentos estéticos, dentro de vários géneros e estilos musicais” (R.).

“Desenvolver as capacidades percepcionais e os modos de escuta/interiorização, leitura e execução musical num quadro multicultural de repertórios, ainda que incida no

domínio erudito; Dotar os alunos das necessárias ferramentas e atitudes que propiciem o seu desenvolvimento interpretativo e criativo, seja individualmente, seja colectivamente. Contribuir para uma consciência cívica e pessoal das virtudes do fazer-música, saber-música, e da fruição cultivada da música” (R.).

Nestas três questões a informação que mais se realça é, como referido, a diferença de significados dados aos conceitos de competências e de objetivos. Dentro da variedade expectada (e desejada, por constituir uma fonte de aprendizagem riquíssima) é notável essa compreensão diversificada dos referidos conceitos.

NA PLANIFICAÇÃO DAS SUAS AULAS QUAL A ORDEM DO SEU PENSAMENTO EM RELAÇÃO AOS SEGUINTE ITEMS: COMPETÊNCIAS, OBJETIVOS, CONTEÚDOS, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS. ENUMERE DE 1 A 5 SEM REPETIR NENHUM NÚMERO.

Sobre a solicitação (ingrata) de ordenar os conceitos competências, objetivos, conteúdos, atividades e estratégias, há que sublinhar que não se pretende aqui fazer juízos de valor ou focar, como referiu um dos respondentes, “nos meandros do funcionamento da psique humana”. A planificação de aulas não seguirá sempre a mesma ordem e, por vezes, surgem ideias nos locais mais improváveis e que podem estar associados a qualquer um daqueles itens. Outras vezes o pensamento parece ter, num só momento, vários destes itens. Subscrovo em pleno um excerto da resposta de um dos professores colaboradores que afirma que “esta resposta não é possível ser correta, pois a mente humana não elabora as coisas desta forma organizada e rigorosa, é uma mistura (felizmente) não analisável cronologicamente, de modo que o grau de fiabilidade da minha resposta é praticamente nulo”. Outro professor seguiu a mesma linha assumindo que não conseguia responder à questão de forma objetiva.

Sendo uma pergunta de resposta aberta há uma maior possibilidade de os participantes não responderem da forma prevista. Assim, 14 respostas foram excluídas da análise estatística, apesar do indubitável valor da informação partilhada. Os motivos de omissão prendem-se com os dados obtidos nessas respostas que, por exemplo, retiravam uma das categorias, repetiam outra ou juntavam duas num só número. Mesmo aqueles que responderam “não se aplica” mostram a complexidade de uma tarefa que tem um carácter tão laboratorial e desajustado da vida real. Das 76 respostas só 62 foram consideradas para o que se segue (81,6%).

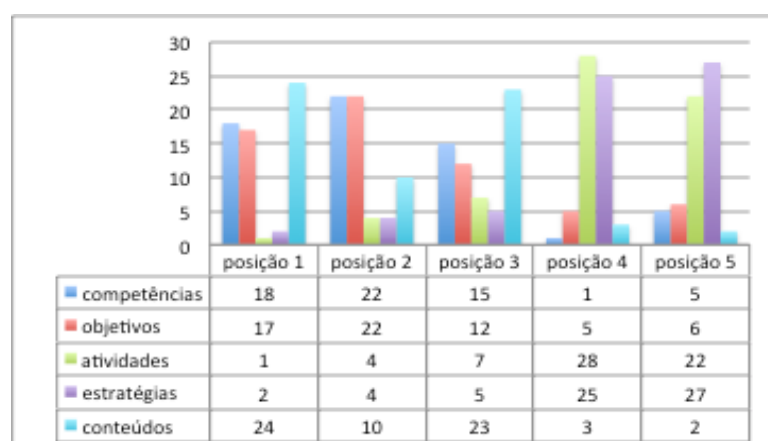


Figura 16 | “Na planificação das suas aulas qual a ordem do seu pensamento em relação aos seguintes itens: competências, objetivos, conteúdos, atividades e estratégias. ENUMERE DE 1 a 5 SEM REPETIR NENHUM NÚMERO”. Observação em números absolutos.

Deste modo, parecem ser os conteúdos os que primeiramente surgem na preparação de uma aula e seguidamente as competências e os objetivos. Por sua vez as atividades e as estratégias são as que mais vezes são escolhidas nos últimos lugares. Repare-se que na pergunta relativa ao que contém a planificação, os itens mais referidos foram os conteúdos e as atividades. Os professores parecem ter uma prática bastante mais reflexiva do que a análise de planificações por si só poderia demonstrar. Verifiquem-se as percentagens sobre o que cada item ocupa em cada posição cronológica (sendo que agora 100% corresponde a apenas 62 respondentes):

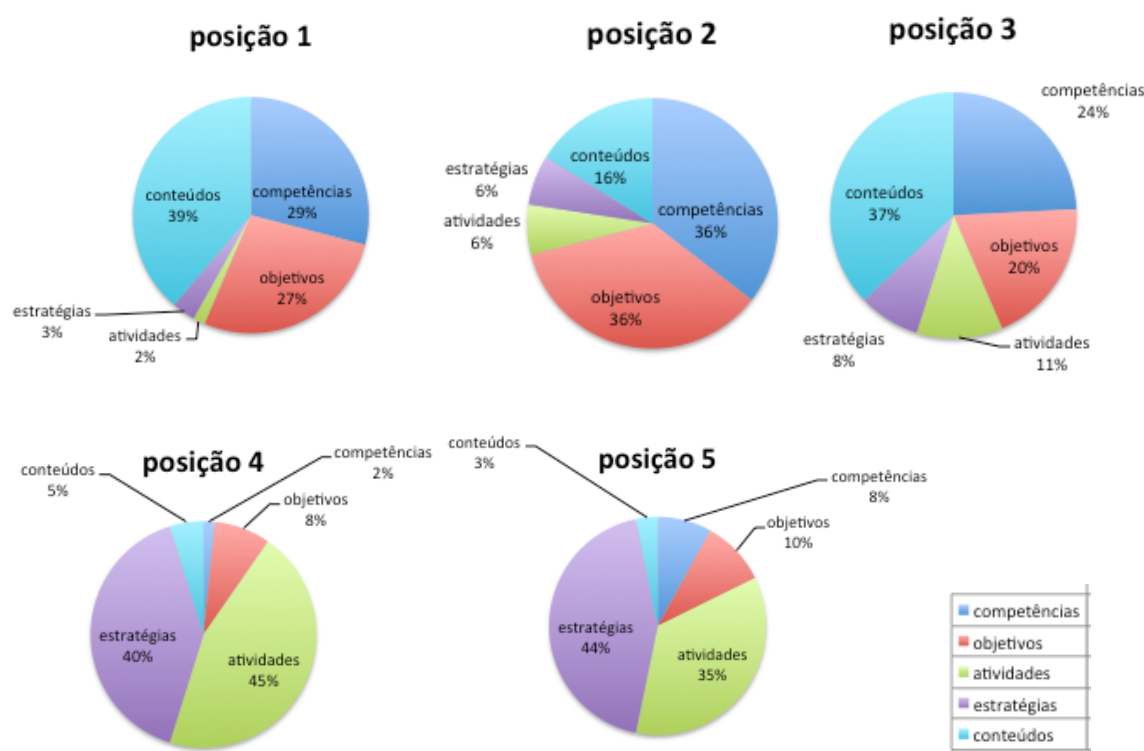


Figura 17 | “Na planificação das suas aulas qual a ordem do seu pensamento em relação aos seguintes itens: competências, objetivos, conteúdos, atividades e estratégias. ENUMERE DE 1 a 5 SEM REPETIR NENHUM NÚMERO”. Observação por percentagens em cada posição cronológica ocupada.

Como se pode observar, agora de forma mais ilustrada, conteúdos, competências e objetivos são os mais lembrados numa fase inicial da planificação contrariamente às atividades e estratégias que parecem acontecer, na maior parte dos professores, como consequência das anteriores.

Vinte e seis sequências foram escolhidas sendo que 15 sequências só foram escolhidas por uma pessoa. Com seis e oito respondentes, houve quatro respostas que se destacaram:

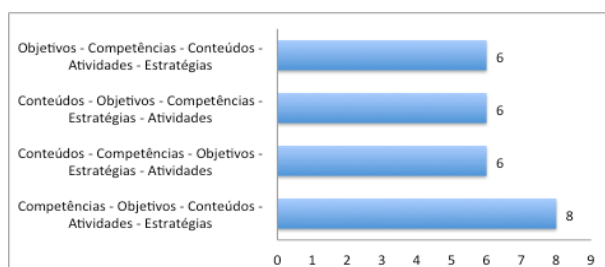


Figura 18 | “Na planificação das suas aulas qual a ordem do seu pensamento em relação aos seguintes itens: competências, objetivos, conteúdos, atividades e estratégias. ENUMERE DE 1 a 5 SEM REPETIR NENHUM NÚMERO”. Sequências mais referidas.

A sequência mais escolhida foi competências - objetivos - conteúdos - atividades - estratégias. Dentro das demonstrações de Taylor (1970), Peterson (1978) e Zahorik (1975), os resultados não parecem confirmar os dados trabalhados por nenhum dos investigadores (*in* Pacheco, 2001). Sobre os professores mais jovens se focarem mais nos conteúdos e nas atividades comparativamente às outras faixas etárias como refere Pacheco (2001), o presente estudo poderá confirmar considerando-se, no entanto, que a primeira faixa etária não é suficientemente representativa.

Faixas etárias	Nº de respondentes	Nº de respondentes que pensa primeiramente em conteúdos e atividades	% em relação ao número de respondentes dessa faixa etária
18 a 22 anos	2	1	50%
23 a 29 anos	15	8	53,3%
30 a 44 anos	42	14	33,3%
45 a 59 anos	17	4	23,3%

Figura 19 | Correlação entre as faixas etárias e uma primeira focagem (no ato de planificar) nos conteúdos e nas atividades.

No entanto, seria necessária uma amostra mais numerosa para se poderem tirar conclusões mais assertivas.

Ao comparar-se a sequência escolhida nos binómios competências-objetivos e atividades-estratégias não houve diferenças significativas. Enumeraram-se 31 pessoas que pensam nas competências antes dos objetivos e 28 nos objetivos antes das competências. No que se refere às estratégias e atividades 29 professores respondentes colocam as atividades antes das estratégias e 30 escolhem as estratégias antes das atividades.

QUANTO TEMPO SEMANAL, EM MÉDIA, CONSIDERA UTILIZAR NA PLANIFICAÇÃO DAS SUAS AULAS? E NA REFLEXÃO SOBRE AS AULAS DADAS?

Sobre estas duas questões considerem-se os seguintes gráficos:



Figura 20 | “Quanto tempo semanal, em média, considera utilizar na planificação das suas aulas?” à esquerda (76 respostas). “Quanto tempo semanal, em média, considera utilizar na reflexão sobre as suas aulas dadas?” à direita (75 respostas⁵⁷).

⁵⁷ Uma das respostas cuja seleção havia sido 0 minutos foi excluída para estatística uma vez que o respondente informou previamente que a sua resposta não seria válida uma vez que não conseguia estimar a duração semanal das suas reflexões.

Estimar a duração da planificação das aulas poderá ter sido uma tarefa difícil uma vez que, se há momentos no ano letivo em que as planificações podem surgir de forma mais imediata, há outras alturas do ano, nomeadamente nos momentos de avaliação, em que a planificação poderá ter uma duração muitíssimo superior. Também o tempo de reflexão poderá ser algo difícil de numerar. Assinala-se, porém, que todos os professores consideraram algum tempo semanal para reflexão das próprias aulas (apesar do disposto na nota de rodapé 51).

REALIZA TESTES ESCRITOS NA SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR DE FORMAÇÃO MUSICAL? E ORAIS?

No que se refere aos testes também foram consideradas, por limitação de tempo, apenas as respostas referentes à escola 1. Não houve respostas negativas à pergunta “Realiza testes escritos na sua prática como professor de Formação Musical?”. Obteve-se resposta positiva de 71 respondentes (93,4%) e 5 respostas (6,6%) de “não se aplica”. Estas respostas foram intrigantes porque, pelo menos para a escola 1 a resposta deveria ser, em teoria, ou positiva ou negativa.

Ao se observarem as respostas individualmente, constata-se que 3 dos professores poderão lecionar outras disciplinas no presente ano letivo. Assim, justificar-se-ia que a escola escolhida como escola 1 não fosse aquela onde o professor leciona Formação Musical. Também poderão estes professores exercer mais cargos administrativos, correspondendo a sua escola de leção da Formação Musical à escola 2. A maior parte dos professores realiza três testes por ano (50%) ou entre 4 e 6 testes por ano (36,9%). Os testes orais recebem resposta diferente sendo que 5,2% dos professores responderam que realizam dois testes orais por ano, 56,6% realizam três testes, 23,7% realizam entre 4 e 6 vezes e, por último, 7,9% professores realizam mais do que sete testes orais por ano. Mantiveram-se, pelos mesmos professores, as mesmas cinco respostas de “não se aplica”. As atividades apresentadas nestes são as que se seguem:

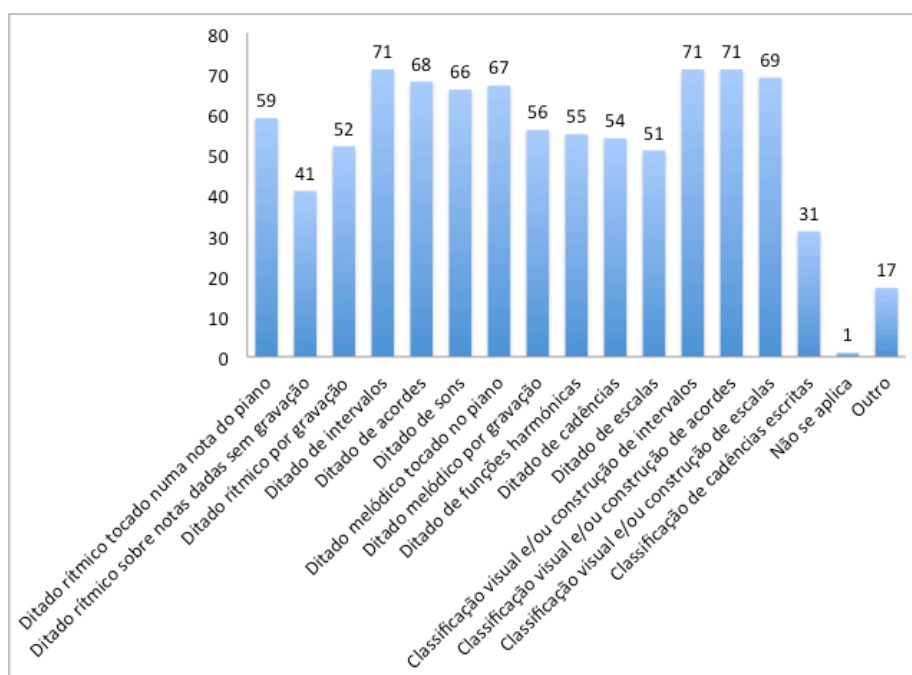


Figura 21 | “O que consta nos seus testes escritos?”

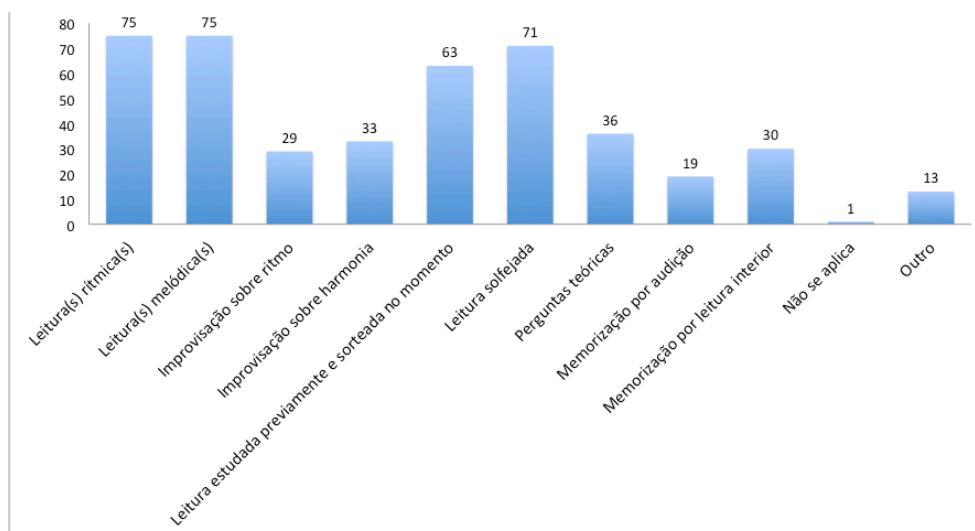


Figura 22 | “O que consta nos seus testes orais?”

OS EXERCÍCIOS QUE CONSTAM NOS SEUS TESTES ESCRITOS SÃO ESCOLHA SUA? E NOS TESTES ORAIS?

No que diz respeito às questões que perguntam se os exercícios dos testes são escolhidos pelo professor e se fariam diferente, 60 (79%) sobre o teste escrito e 61 professores (80%) sobre o teste oral, responderam que os exercícios são escolha sua. Quanto à possibilidade de optar mudar algo nos testes escritos, de 43 professores (um novo 100%), 16 (37,2%) não mudariam nada, 12 (27,9%) mudariam pouco e 13 (30,2%) mudariam medianamente. Os restantes 2 professores fariam algo muito diferente (4,7%). Em relação aos testes orais as respostas foram muito semelhantes: 16 (37,2%) nada diferente, 12 (27,9%) pouco diferente, 11 (25,6%) medianamente diferente e uma resposta para totalmente diferente. As respostas que indicariam que, se o professor pudesse, mudaria os seus testes escritos e orais “muito” (2 e 1 respostas) e “totalmente” os testes (0 respostas para ambos) são bastante menos numerosas. Isto mostra que, na realização dos testes de avaliação, a maior parte dos professores escolhe os exercícios e os que não escolhem, tendencialmente não mudariam muito.

iv) prática educativa e resultados esperados para os alunos

Sobre as perguntas enunciadas (e para análise agrupadas), observe-se a seguinte figura:

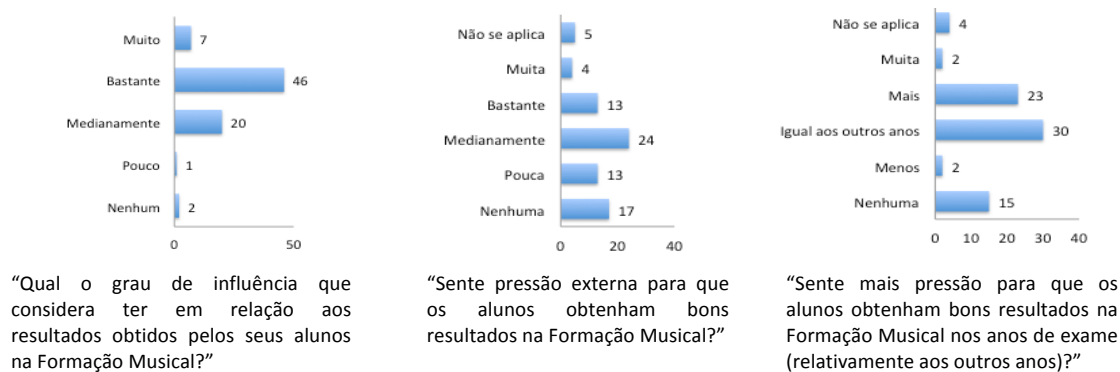


Figura 23 | Três perguntas sobre influência e pressões relativos aos resultados dos alunos.

QUAL O GRAU DE INFLUÊNCIA QUE CONSIDERA TER EM RELAÇÃO AOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS SEUS ALUNOS NA FORMAÇÃO MUSICAL?

É importante notar que a primeira pergunta poderá ter interpretações diferentes, uma mais focada na responsabilidade que o professor considera ter em relação às aprendizagens dos alunos, outra relacionada especificamente com os resultados e outra ainda, focada no grau de dependência dos alunos em relação ao professor. As mais numerosamente elegidas foram “bastante” (60,5%) e “medianamente” (23,3%).

SENTE PRESSÃO EXTERNA PARA QUE OS ALUNOS OBTENHAM BONS RESULTADOS NA FORMAÇÃO MUSICAL?

A maior parte dos professores considera ter um grau de “bastante” (46 professores, ie, 60,5%) ou “moderada” (20 professores, ie, 26,3%) influência nos resultados obtidos pelos alunos.

SENTE MAIS PRESSÃO PARA QUE OS ALUNOS OBTENHAM BONS RESULTADOS NA FORMAÇÃO MUSICAL NOS ANOS DE EXAME (RELATIVAMENTE AOS OUTROS ANOS)?

Quanto à pressão externa sentida pelos professores: nenhuma (17, ie, 22,4%), pouca (13, ie, 17,1%) e moderadamente (24, ie, 31,6%). No total são 17 docentes que sentem bastante ou muita pressão externa (22,4%). Há mais professores a não se sentirem diferentemente influenciados ao lecionarem a graus de exame (47, ie, 61,8%) e apenas dois docentes sentem “muito” mais pressão nestes graus relativamente aos demais (2,6%).

v) o trabalho musical na disciplina

Seguiram-se as questões relacionadas com o trabalho sobre reportório na disciplina. Uma Formação Musical *para a música* foi a motivação do presente trabalho e foi também uma presença constante durante o estágio. As duas atividades que foram consideradas como sendo as principais para um trabalho *para a música* foi a audição e a montagem de reportório. Poder-se-iam considerar ainda a composição, a análise por leitura entre outras, ou seja, apesar de as formas como se pode manifestar uma Formação Musical para a música serem aparentemente múltiplas, reduziu-se o trabalho para as duas formas mencionadas. Poder-se-ia aprofundar mais a temática mas, dada a extensão do inquérito considerou-se que as questões apresentadas seriam suficientes para o efeito (conhecer as práticas educativas na Formação Musical). Há que notar que “Formação Musical para a música” e Formação Musical que usa o reportório do património musical como recurso não têm de estar a par. Tal como visto supra não é apenas o recurso às obras que retira a disciplina de uma herança de aula de tarefas e a une a uma aula de verdadeira educação musical. É antes a forma como a música é trabalhada que poderá emancipar a Formação Musical do treino musical.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO MUSICAL DA SUA ESCOLA INCLUI EXPLICITAMENTE TRABALHO SOBRE AUDIÇÃO OU ELABORAÇÃO DE REPORTÓRIO MUSICAL?

Dos 76 participantes 40 (52,6%) responderam que sim, 29 (38,2%) responderam que não e 7 (9,2%) responderam que a pergunta “não se aplica”.

UTILIZA GRAVAÇÕES DE MÚSICA NAS SUAS AULAS DE FORMAÇÃO MUSICAL? COM QUE FREQUÊNCIA GOSTARIA, NA SUA REALIDADE EDUCATIVA, DE USAR GRAVAÇÕES?

O seguinte gráfico demonstra que, por vezes, não fazemos propriamente a prática que desejaríamos:

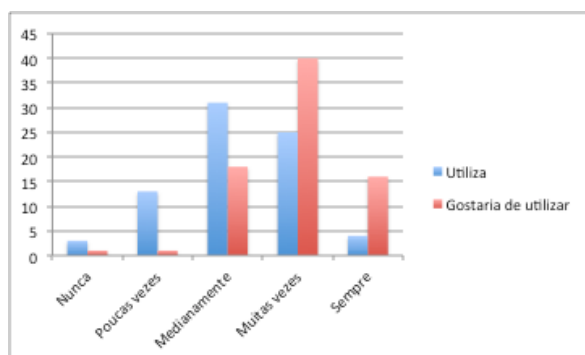


Figura 24 | “Utiliza gravações de música nas suas aulas de Formação Musical? Com que frequência gostaria, na sua realidade educativa, de usar gravações?”

Do ponto de vista pessoal seria interessante compreender os motivos ou as circunstâncias que levam a uma separação entre o que se faz e o que se gostaria fazer. As razões parecem ser inúmeras quando nos detemos a refletir sobre o assunto, desde a ausência de uma aparelhagem a falta de tempo para pesquisa de repertório musicalmente educativo.

PROMOVE A EXECUÇÃO DE REPORTÓRIO MUSICAL NAS SUAS AULAS DE FORMAÇÃO MUSICAL? COM QUE FREQUÊNCIA GOSTARIA, NA SUA REALIDADE EDUCATIVA, DE PROCEDER À MONTAGEM DE REPORTÓRIO?

Sobre a montagem de repertório na Formação Musical são notadas também algumas diferenças entre o que acontece e o que os professores gostariam que acontecesse, principalmente nas respostas relativas a “poucas vezes” e “muitas vezes”:

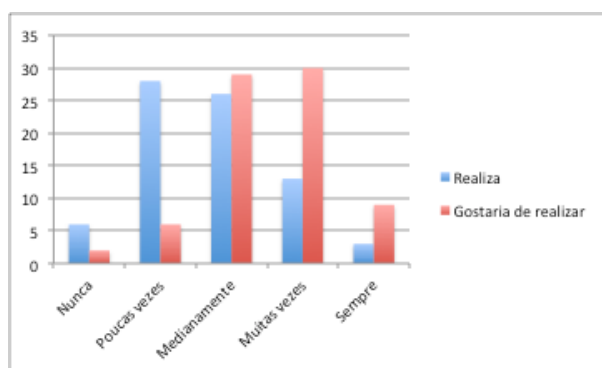


Figura 25 | “Promove a execução de repertório musical nas suas aulas de Formação Musical? Com que frequência gostaria, na sua realidade educativa, de proceder à montagem de repertório?”

Na realidade surgiu uma hipótese de justificação para esta diferença entre o que se faz e o que se gostaria de fazer: o tempo. Como partilhou um dos professores, “seria importante (...) dedicar mais tempo da aula de formação musical ao trabalho de repertório do programa de instrumento dos alunos” (R.). Outro professor considerou também como essencial “que as aulas de formação musical sejam feitas com música e não com exercícios isolados sem contexto” (R.). Comparando-se as respostas a esta questão com a anterior, observa-se uma maior discrepância entre o que se faz e o

que se gostaria de fazer principalmente em “poucas vezes”. A montagem de relatório, sendo eventualmente uma atividade mais morosa que a audição de relatório pode assim ilustrar a justificação dada supra que influencia esta diferença entre o que se faz e o que seria desejável.

CONTEXTUALIZA O RELATÓRIO UTILIZADO NA SUA AULA? DE QUE FORMA CONTEXTUALIZA O RELATÓRIO UTILIZADO NA SUA AULA?

A última questão referiu-se à forma como é realizada a contextualização do relatório nas aulas.

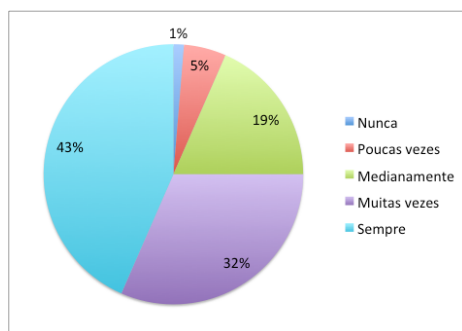


Figura 26 | Contextualiza o relatório utilizado na sua aula? Verifique-se que nem sempre o relatório é contextualizado (57% dos professores por vezes, muitas vezes ou até mesmo nunca (1%) contextualizam o relatório trabalhado na aula.

Notou-se que as questões mais discutidas nas aulas são o compositor (73 professores, 96,1%), o período da História da Música (69 respostas, 90,8%) e instrumentos utilizados (71, 93,4%). A forma música e o fraseado, respirações e agógica são realizados por uma grande parte dos professores (75% e 67,1% respetivamente) e há ainda 4 professores que sugerem outras perspetivas: “relação com outras artes e acontecimentos, características melódicas, harmónicas, etc”, “Compasso; Modo (Maior/menor)”, “período histórico” e “sistema musical, divisão da pulsação”.

Não tendo sido clara, infelizmente, a distinção entre Formação Musical com relatório e Formação Musical para a música antes da realização do questionário, não foram feitas as questões que mais poderiam vir a interessar para o desassossego maior do presente trabalho.

GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGO?

TEM ALGUMA OPINIÃO OU PENSAMENTO QUE QUEIRA PARTILHAR COMIGO? QUER EXPLICAR ALGUMA DAS RESPOSTAS DADAS? CONSIDERA O SEU TRABALHO IMPORTANTE PARA A EVOLUÇÃO MUSICAL E HUMANA DOS SEUS ALUNOS? GOSTA DO QUE FAZ? O QUE GOSTARIA DE DIZER SOBRE A FORMAÇÃO MUSICAL E/OU A PROFISSÃO QUE EXERCE? A SUA OPINIÃO É IMPORTANTE. DESDE JÁ, OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO.

O questionário termina com um espaço aberto de comentário que foi o que pessoalmente suscitou mais curiosidade e as respostas mais interessantes. As respostas, cujo registo foi remetido para anexo 12, levaram ao agrupamento da informação nas seguintes categorias⁵⁸:

- i) Sobre a profissão (grau de satisfação-insatisfação, valor da mesma e influência do sistema educativo nela);

⁵⁸ As citações de respostas dadas terão como referência “(R.)” e que significa “respondente”. Nada mais sobre os professores será acrescentado.

- ii) Sobre os alunos (perfil do aluno, o que se pretende dar-lhes e o que se pretende deles);
- iii) Sobre o relatório;
- iv) Sobre o questionário ou estudo.

Comparando as respostas recebidas com o esperado (ver p.57 do presente trabalho) dois assuntos, desejados mas não solicitados, surgiram. Por um lado, a utilização e valorização da própria música no ensino da Formação Musical. Por outro lado, os comentários referentes ao questionário e investigação, num espírito de colaboração absoluto e solicitude e, surpreendentemente, de agradecimento.

- SOBRE A PROFISSÃO

Os aspetos mais referidos sobre o ensino da Formação Musical estiveram relacionados com o prazer, a identidade e valor que lhe são conferidos. Também o que os professores pretendem de si mesmos no ensino da disciplina tomou lugar de destaque. Ainda as questões relacionadas com os programas, número de alunos por turma e outras questões do próprio sistema educativo que condicionam diretamente o que acontece dentro da sala de aula foram bastante referenciadas.

Dos 76 respondentes 56 (74%) utilizaram este espaço para acrescentar algo. Dado o número elevado de perguntas e o carácter reflexivo porventura mais exigente que algumas perguntas possuíam, foi com um sentimento de gratidão que estes últimos parágrafos foram lidos.

Provavelmente por ter sido sugerido, uma das questões mais referidas foi o gosto pela profissão. Todos os professores que falaram sobre este aspeto (gostar-não gostar) usaram expressões positivas relativamente ao ensino da disciplina, como por exemplo “Gosto muito do que faço!”(R.). No entanto, houve alguns acrescentos menos positivos no exercício dela. Há professores que consideram ter pouca liberdade e pouco tempo (devido à componente burocrática) para realizar um trabalho completo e outros consideram que, apesar de gostarem de lecionar Formação Musical, os programas não estão adaptados às necessidades dos alunos. Também o comportamento dos alunos e o tamanho das turmas, que por vezes não permite a realização de um trabalho mais sério, foi referido como um obstáculo ao “gosto da minha profissão”.

Sobre questões relacionadas com o papel e importância da disciplina as considerações foram por vezes opostas⁵⁹. Alguns professores valorizam a disciplina indicando o que ela poderá implicar no desenvolvimento do aluno, nomeadamente no desenvolvimento pessoal e cultural e em áreas cognitivas diferentes da música. Outros sublinham a sua importância por si própria. Outros ainda consideram que o professor de Formação Musical deve lembrar-se, no exercício da sua profissão, que a disciplina “não é um fim por si própria” (R.). Há ainda professores que consideram que a disciplina não é muito valorizada pelos alunos, pelos Encarregados de Educação e até pelos colegas professores

⁵⁹ A disparidade sobre os objetivos da Formação Musical levou a sentir a necessidade de um encontro nacional de professores da disciplina para que se traçassem linhas orientadoras para esta disciplina que seria recebida em 2014 por cerca de 18 000 alunos e lecionada por 2100 professores - no caso de se considerar que no ensino oficial todos os alunos têm Formação Musical (Fernandes *et al*, 2014: 36), já que é uma disciplina transversal a todos os graus e cursos do ensino especializado da música.

de Instrumento. Por fim, a maior parte dos professores considera que esta disciplina é essencial para o desenvolvimento pleno de um músico.

Sobre as características da prática da Formação Musical, vários professores fazem uma crítica a algumas implicações do sistema educativo como, já referido, o número elevado de alunos, a ausência de tempo, a excessiva carga burocrática inerente à profissão, as limitações dos programas que não estão articulados entre si, que nem sempre servem os interesses dos alunos e que estão desadequados às realidades educativas e culturais. Referem ainda a necessidade de o professor ser reflexivo, investigador, músico e a urgência num trabalho mais conjunto pelos professores sob a forma de “workshops e ações de formação nesta área, no sentido de um maior intercâmbio entre professores de Formação Musical, e não só, para poder trocar experiências e materiais pedagógicos” (R.). É referida ainda a articulação desta disciplina com a disciplina de Instrumento no sentido de proporcionar vivências mais significativas para o aluno. Parece, pois, ser sentido por muitos professores, uma forte necessidade de troca de ideias.

Foi ainda referida a insegurança inerente à profissão no que se refere à ausência de um programa nacional, às incertezas provocadas por consecutivas alterações legislativas e os salários em atraso vividos por muitos professores como factores laterais ao ensino da disciplina que provocam desmotivação na prática educativa.

- SOBRE OS ALUNOS

Sobre a relação entre a Formação Musical e os alunos, os professores consideram que estes estão muito sobrecarregados e sublinham a necessidade de a disciplina proporcionar aprendizagens mais significativas. Um professor acrescentou ainda que “a formação musical pode ser a disciplina que mais horizontes abre aos alunos, no mundo da música. E pode ser a mais castradora também” (R.). Esta perspetiva lembra-nos a defesa de Elliot sobre as diferentes culturas que devem estar presentes no ensino da música sublinhando que a “Música é, por essência, multicultural”⁶⁰ (Elliot, 1996:6). Outro professor acrescenta a importância de a disciplina fomentar o crescimento pessoal, social e artístico dos alunos. Foi referido ainda que a democratização do ensino artístico, a par com a necessidade de manter o número de alunos nas escolas, teve consequências no ensino da Formação Musical, porventura uma adaptação das exigências mais realista.

- SOBRE O USO DE REPORTÓRIO

Sobre a música em si, alguns professores referem que é necessário haver tempo para investigar reportório, que deveriam existir manuais com exemplos de reportório que facilitassem a preparação de aulas e que as aulas não deveriam ser realizadas exclusivamente com exercícios isolados musicalmente descontextualizados. Estes comentários parecem sublinhar o que foi discutido na Parte I do presente trabalho.

- SOBRE OUTROS ASSUNTOS

Do total das respostas dadas há que sublinhar que o que mais se destacou numericamente foi o gosto pela profissão o que é considerado muito positivo. Há que referir ainda, como nota de

⁶⁰ “ (...) MUSIC is multicultural in essence” (Elliot, 1996:6).

agradecimento, as respostas que se referiram ao próprio questionário. Um dos respondentes terminou o seu comentário dizendo “Obrigado eu por me fazeres também reflectir um pouco”. Outro professor escreveu o que foi utilizado para o início e final deste trabalho: “espero ter contribuído, de alguma forma, para a disciplina de formação musical”. Também as críticas foram bem recebidas como o facto de algumas perguntas fazerem resistir uma resposta objetiva (“teria que passar mais umas horas à volta disto”) e a pouca incidência dada às diferentes culturas:

“Conteúdos da disciplina de FM têm que ser revistos e adaptados aos meios sócio – culturais da actualidade. Não podemos continuar com educação musical “monocultural”. Aulas de FM têm que ajudar a abrir as portas ao maior leque possível das culturas musicais em termos dos objectivos e conteúdos, maior parte dos quais, no meu entender, fica fora de campo de acção deste mesmo questionário. É como tentar fazer [um] inquérito aos pássaros que nasceram numa gaiola, com perguntas de género: “como é que você pensa, nós podemos melhorar a sua gaiola para facilitar a sua adaptação ao mundo exterior, em caso se um dia deixamos você sair?” (R.).

Também os restantes comentários foram muito motivantes no desejo de um bom trabalho e na valorização deste tipo de investigação para o ensino da Formação Musical.

Considera-se essencial a leitura dos anexos 8 a 13 para uma compreensão mais factual de algumas questões discutidas neste capítulo de discussão das respostas. A consciencialização das práticas educativas, mesmo nos seus aspetos mais elementares, constituiu uma aprendizagem pessoal inestimável. Do que se percebeu do correio electrónico recebido, de alguns comentários feitos no próprio questionário e de algumas conversações realizadas por telefone, a ansiedade por se conhecer outras práticas não é exclusiva da autora do presente trabalho:

“É com agrado que recebemos o seu e-mail que merecerá, da nossa parte, a melhor atenção.

Apesar de esta ser uma época de trabalho acrescido com a aproximação do final do período, os nossos professores são sempre bastante colaborativos, acredito que responderão ao seu inquérito com todo o agrado.

Acabei de lhes reencaminhar o seu e-mail reforçando a ideia de que este tipo de investigação tem todo o interesse para as Escolas de Música em geral e para os profissionais da música em particular, especialmente, neste caso, no âmbito da Formação Musical.

Sem mais assunto

Bom trabalho

Cumprimentos Musicais”

(Direção Pedagógica de uma das escolas contactadas, 9 de março de 2015)

No fim desta jornada não se dissiparam os desassossegos. A intranquilidade provocada na procura de um equilíbrio entre a realidade educativa e o que se pretende para uma Formação Musical *para a música* permaneceu. Da experiência vivida entre a investigação bibliográfica, o estágio e as realidades demonstradas pelo projeto de investigação, uma Formação Musical *para a música* parece estar num equilíbrio dinâmico que não sobrevive à ausência de atenção. Parece exigir dos professores uma reflexão permanente sobre a própria lecionação.

Do que se pode apurar durante a elaboração do presente trabalho, a ausência de um programa nacional ou a presença moderada de programas mais completos, eventualmente não provocarão uma desarticulação tão acentuada como a ausência de uma concepção conjunta no que se refere ao ensino da música. Essencialmente foi sentida a necessidade de uma ideia curricular que ultrapassa a dimensão da Formação Musical e talvez até do Ensino Especializado da Música. Esta concepção de ensino artístico deveria advir do diálogo das diferentes influências, portanto, das diferentes parcelas da comunidade educativa no seu sentido mais lato. Defende-se que, refletindo nas práticas educativas do ensino da Música e da Formação Musical de uma forma mais colaborativa, a disciplina poderá encontrar, mais concertadamente, o seu valor, o seu papel educativo, a sua função cultural, enfim, a sua identidade⁶¹. No entanto, tal não será fácil, como se pode verificar pelas respostas do questionário, uma vez que as ideias divergem, não propriamente quanto ao valor conferido à disciplina, mas sim quanto à sua função. Quando o projeto educativo é concertado e há uma uniformidade no conceito de escola que se pretende, parece existir uma ação mais produtiva como se pode observar na Escola de Música Óscar da Silva onde foi realizado o estágio.

Sobre a necessidade de que os alunos sejam bem sucedidos parece cada vez mais claro que ser “bem sucedido” só pode significar *aprender*. Se o trabalho realizado na aula for essencialmente focado para os bons resultados nos testes, é possível que se obtenham boas pontuações. Mas não necessariamente os alunos aprenderam. No questionário, 63,5% dos professores declararam não se sentir mais pressionados nos graus de exame relativamente aos outros. Estas respostas demonstram que possivelmente estes docentes não se preocupam tanto com os resultados académicos. Ou que, qualquer que seja a intensidade desse foco, se preocupam de forma igual entre os diferentes graus. Porém, as realidades são muito diversas e foi partilhado também como por vezes as escolas e a restante comunidade educativa exercem pressão para que os alunos obtenham boas notas. Mantém-se a intranquilidade de como se poderia transformar esta realidade.

Uma hipótese a colocar será o exemplo observado na escola onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada. Os professores contactam frequentemente os encarregados de educação nas

⁶¹ Estas questões vieram na Introdução associadas apenas ao Ensino da Música. Agora foram colocadas em modo de resposta a uma hipotética emancipação da Formação Musical.

situações de risco ou de quebra de rendimento. O gesto, que nada facilita em tempo o trabalho dos professores, é observado, todavia, como importantíssimo para um trabalho colaborativo entre a escola, os alunos e os seus contextos familiares. Sublinha-se que, do que se pode aferir, o que deveria mover o ensino é a aprendizagem real e não propriamente o que é demonstrado no palco que são os testes e os números que surgem nas pautas. A conversação direta com os encarregados de educação sobre a evolução dos discentes poderá ser, pois, uma forma que compatibiliza a necessidade de resultados numéricos com a necessidade de resultados correspondentes a aprendizagens reais.

Juntando as duas ideias supra - uma concepção conjunta (pelo menos) para o Ensino Especializado da Música e um ensino mais focado na aprendizagem e menos nos testes, chega-se ao ponto que mais esteve presente durante o trabalho: uma Formação Musical *para a música*. Esta parece ser exequível mesmo em anos de exame, pelo experimentado e experienciado na Prática de Ensino Supervisionada. Considerou-se que se pode, de facto, criar um espaço de transformação no ensino da Formação Musical (pelas respostas recebidas já está a acontecer) partindo-se do que já se faz. Para professores mais *tradicionais* essa mudança poderá ser realizada se mantidas algumas atividades já estandardizadas na Formação Musical. Será de crer que com o recurso à música (preferencialmente variada no tempo e nos géneros) se alterarão as raízes da Formação Musical reconhecendo, mas emancipando-se esta, de vez, dos Rudimentos e Solfejo. Há que reconhecer, no entanto, que embora possa constituir um passo importante, não é apenas o trabalho com utilização de reportório que fará uma Formação Musical para a música, ou seja, não bastará a mudança dos recursos. Há que solicitar *música* e há que solicitar *musicalidade*. Com tempo, espírito de abertura, tolerância e reflexão, conseguir-se-á, hipoteticamente, um equilíbrio quase perfeito entre o treino musical e a educação musical, entre a tarefa e a atividade significativa (entre a tarefa e a música). Mais uma vez, o trabalho realizado em conjunto das professoras cooperante e supervisora contribuiu para uma prática mais consensual neste aspeto.

Sobre o projeto de investigação realizado desejar-se-ia ir mais longe, nomeadamente obter a resposta de mais professores. O desejado, para conhecer mais práticas no ensino da disciplina, seria visitar as escolas, conversar com os docentes, ouvir os alunos, ver os projetos realizados, assistir a aulas de Formação Musical por todo o país (a experiência de assistir a aulas durante o estágio foi positivamente marcante como se pode verificar pelos relatórios de observação e evolução das planificações). Mas tal parece ser um sonho impossível, demasiado ambicioso e indubitavelmente utópico. Portanto, contentar-nos-íamos em continuar o trabalho, também por questionários, agora mais focado em dois aspetos: i) relações entre competências, objetivos, conteúdos, atividades e estratégias e ii) Formação Musical cada vez mais com Música. Um também possível projeto futuro seria também a colaboração com as escolas na elaboração dos programas, não por forma a uniformizar o seu teor, mas sim de forma a que a disciplina fosse, independentemente dos conteúdos, das atividades nomeadas e das adaptações locais, conduzida a nível nacional num mesmo sentido.

Surge também uma necessidade cada vez mais delineada de realizar um encontro nacional de professores de Formação Musical. Para que falem, para que sejam ouvidos, para que reflitam em conjunto e partilhem experiências. Para que se procure uma identidade mais clara para esta disciplina e para os professores que a lecionam. Para que seja possível traçar um projeto mais amplo do que uma escola e mais amplo do que a própria disciplina.

A par, pela experiência vivida durante o estágio e pelas respostas recebidas no inquérito, fica a consciência ainda mais vívida que um trabalho mais colaborativo entre a comunidade docente poderia ser muito importante para o desenvolvimento da Formação Musical e consequentemente da aprendizagem dos alunos. Observar as aulas de *outros* e ter *outros* a observar e a discutir as aulas dadas, parece ser uma atividade de extrema importância para um ensino progressivamente mais maduro.

Como se pode verificar os desassossegos permanecem. Mas agora tomaram uma forma mais definida, mais nítida. Não se pretende encontrar uma tranquilidade em formato de epílogo pois tal significaria que a reflexão perderia a sua essência de existir. Pretende-se, portanto, continuar (para já indefinidamente) à procura de tranquilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência nacional para a qualificação e o ensino profissional. Consultar <http://www.anqep.gov.pt/>.

Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M-C., Roussel, M-P. (2013). *Dicionário de Pedagogia* (2ª ed.), trad. Serpa, M. T.. Lisboa: Instituto Piaget.

Bernard, Rhoda (2012). Finding a place in Music Education: the lived experiences of music educators with “non-traditional” backgrounds. *Visions of Research in Music Education*, 22. Consultar <http://users.rider.edu/~vrme/> (consultado a 2 de junho de 2015).

Bowman, Wayne (2002). Educating musically. Colwell, R., Richardson, C. (eds), *Philosophical Issues in Curriculum*. Colwell, R., Richardson, C. (eds), *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press , (pp.63-84).

Bruner, Jerome (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Cruz, Ivo (1985). *O que fiz e o que não fiz*. Lisboa: Autor.

Dandelot, Georges (1935). *Étude du rythme*. Paris: Alphonse Leduc.

Edlund, Lars (1964). *Modus Novus*. Stockholm: Edition Wilhelm Hansen.

Edlund, Lars (1967). *Modus Vetus*. Stockholm: Edition Wilhelm Hansen.

Elliot, David J. (1995). *Music matters*, Oxford: Oxford University Press.

Elliot, David J. (1996). Consciousness, culture and curriculum. *International Journal of Music Education*, n.28 (pp.1-15).

EMÓS (2013a). *Regulamento interno* in http://emos.pt/docs/EMOS_RI.pdf.

EMÓS (2013b). *Projeto educativo* in http://emos.pt/docs/EMOS_PE_13-16.pdf.

emos.pt em <http://emos.pt/> (consultado a 9 de junho de 2015).

Fernandes, D. (coord.), Ramos do Ó, J., Ferreira, M et al (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Relatório Final Revisto*. Fevereiro de 2007. Consultar

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/Relato%CC%81rioEnsinoArti%CC%81sticol.pdf> (consultado a 8 de junho de 2014).

Fernandes, D., Ramos do Ó, J., Paz, A. (2014). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: a situação do ensino artístico especializado. Consultar <http://hdl.handle.net/10451/16009> (consultado a 3 de março de 2015).

Ferreira, Sílvia, Morais, Ana Maria, Neves, Isabel Pestana (2014). Capítulo 6. Conceção de currículos de ciências - Análise dos princípios ideológicos e pedagógicos dos autores. *Currículos, Manuais escolares e Práticas Pedagógicas*. Lisboa: Edições Sílabo (pp.159-179).

Fontaine, Fernand (1955). *Traité pratique du rythme mesure*. Paris: Henry Lemoine & Cie.

Freire, Paulo (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Gomes, Carlos (2000). Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal, (Memória final do CESE em Direção Pedagógica e Administração Escolar sob orientação de Helena Ribeiro de Castro), Almada. Consultar <http://dited.bn.pt/31617/2604/3154.pdf> (consultado a 2 de maio de 2015).

Grandjany, Lemoine [s.d]. *500 Dictées graduées*. Paris: Editions Henry Lemoine (compostos em 1892).

Grundy, Shirley (1987). *Curriculum: Product or praxis*. London: Falmer Press.

Hargreaves, David. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: GRAÓ (trad. de Hargreaves, David (1986), *The developmental Psychology of music*, por Frega, A., Graetzer, D. e Musumeci, O.).

Herbart, Johann Friedrich (2014). *Pedagogia Geral* (3ª ed.). Lisboa: Ed. da Fundação Calouste Gulbenkian sobre Herbart, Johann Friedrich (1971), “Allgemeine Pädagogik” (4ª ed.), Herman Holstein de Verlag F. Kamp Bochum.

Hill, Manuela M. e Hill, Andrew (2012). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Hindemith, Paul (1946). *Adiestramiento Elemental para Musicos*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C..

Hunt, G., Viseman, D., Touzel, T. J. (2009). *Effective teaching: preparation and implementation*. Springfield: Charles C Thomas Publisher, Ltd.

Jorgensen, Estelle (2003). *Transforming music education*. Indiana: Indiana University Press.

Jornal Matosinhos Câmara Municipal (2008). Escola de Música Óscar da Silva (27 de fevereiro de 2008). Consultado a 8 de junho de 2015 em http://www.cm-matosinhos.pt/pages/242?news_id=660.

Krauss, Egon (1974). Estado actual do ensino da música nas escolas (trad. Martins, Maria de Lurdes). *Revista da APEM*, boletim nº5 (março), pp.1-8.

Lopes-Graça, Fernando (1933). Refutação de alguns errados princípios que pretendem invalidar a eficiência pedagógica do solfejo entoado, *Seara Nova*, excerto da dissertação apresentada por Lopes-Graça no âmbito do concurso para professor de Solfejo no Conservatório realizado em 1931 (artigo cedido no âmbito do Mestrado em Ensino da Música ESE/ESMAE, Fundamentos de Didática II).

Macedo, Maria Teresa (1986). Educação Musical. A Formação Musical nas escolas profissionais de música. *Revista da APEM*, Boletim nº 49, abril/ junho (pp.8-12).

Marques, Ramiro (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Barcarena: Editorial Presença.

Nóvoa, António (1992). Os professores e as histórias da sua vida. Nóvoa, António (coord.) *Vidas de professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora (pp.11-34).

Nóvoa, António (2007). O regresso dos professores. Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, Parque das Nações, 27 e 28 de Setembro de 2007.

Pacheco, José Augusto (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*. 17 (pp.75-90).

Pacheco, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Palheiros, Graça Boal (1999). Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº1. Porto: CIPEM - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (pp.15-26).

- Pedroso, Fátima (2003). A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário), (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto).
- Peixoto, Ermelindo (2013). 16. Avaliação da Aprendizagem. Veiga, Feliciano (coord.), *Psicologia da Educação*. Lisboa: Climepsi Editores (pp.677-734).
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Peshkin, Alan (1996). The relationship between culture and curriculum: a many fitting thing. *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan Library Reference (pp.248-267).
- Porchier, Louis, Gagnard, M. (1976). Educação estética: luxo ou necessidade. IV Capítulo: A Música - para um desenvolvimento da educação musical. *Revista da APEM*, Boletim nº 11, janeiro/ abril (pp.1-9).
- Portal da música. <http://oportaldamusica.com/> (consultado a 29 de dezembro de 2014).
- Pratt, G., Henson, M., Cargill, S. (1990). *Aural Awareness. Principles and Practice*. Filadélfia: Open University Press.
- Ravitch, Diane (2011). *Vida e morte do grande sistema educacional americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Reis, Pedro (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP-2*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Revista do Conservatório Real de Lisboa* (1902). nº1, http://hemerotecadigital.cmlisboa.pt/Periodicos/RevistadoConservatorioRealdeLisboa1902/N01/N01_master/N01.pdf (consultado a 1 de junho de 2015).
- Ribeiro, R., Cardoso, I., Santos, L. C. (2008). A importância da Acústica no processo de aprendizagem - Diferentes estratégias de implementação (artigo escrito por membros de dBLab consultável em <http://www.sea-acustica.es/fileadmin/Coimbra08/id234.pdf>). Coimbra: Universidade de Coimbra (consultado a 1 de junho de 2015).

Rodrigues, João (2014). Escola de Música Óscar da Silva - uma academia que toca, (dissertação para Licenciatura em Educação Musical na Escola Superior de Educação do IPP sob orientação do Professor Doutor Jorge Alexandre Costa).

Roldão, Maria do Céu (1999). Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas. DEB, in http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/anizacaoPraticasPedagogicasMateriaisApoio125749543/fmartins/Livro_DEB.pdf (consultado a 3 de outubro de 2014).

Roldão, Maria do Céu (2002). Transversalidade e especificidade no currículo – como se constrói o conhecimento? *Práticas educativas - transições e transversalidades*, III Simpósio GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento de Educação de Infância, Évora, 1 e 2 de Março de 2002.

Sácristán, José e Gómez, Ángel (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Shepherd, Jessica (2010). Pupils do better at school if teachers are not fixated on tests results. *The Guardian*, 13 de agosto de 2013 in <http://www.theguardian.com/education/2010/aug/13/exam-test-results-teaching-style> (consultado a 12 de fevereiro de 2015).

Sloboda, John A. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 4, nº10 (oct. 2000), pp. 397-403.

Sousa, Rui (2003). O abandono no ensino especializado em Portugal. *Revista da APEM*, boletim nº 117, setembro/ dezembro (pp.4-11).

Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R. C. (1994). *Psicologia Educacional*. McGrawHill.

Stamm, Daniel (2011). Quality vs. Quantity. *Nonpartisan Education Review / Essays*, nº 6 in <http://www.nonpartisaneducation.org/Review/Essays/v7n6.pdf> (consultado a 21 de junho de 2015).

Swanwick, Keith (2000). Ensinar música musicalmente. *Revista da APEM*, boletim nº 104, janeiro/ março (pp.4-11).

Swanwick, Keith e Taylor, Dorothy (1982). *Discovering Music - Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

TESE (1998). Currículo. Consultar <http://vocabularyserver.com/eurydice/pt/index.php?tema=608&/currículo> (consultado a 4 de junho de 2015).

Trainor, L. J., Wu, L. e Tsang, C. D (2004). Long-term memory for music: infants remember tempo and timbre. *Developmental Science*, vol.7, Issue 3 (pp.289-296).

Vasconcelos, António Ângelo (2002). *O conservatório de Música: Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vieira, Flávia (1993). It made me think... about the role of routine in classroom. *Modern English Teacher* vol2. n.1, (pp.50-51).

Vieira, Flávia (2004). Resistir e agir estrategicamente (prefácio às actas do 2º encontro do GT-PA). Consultar <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4119/1/Resistir%20e%20Agir%20Estrategicamente-Actas%20do%202%25C2%25BA%20Encontro%20do%20GT-PA%20Cd-Rom%20-%20pp.9-19.pdf> (consultado a 13 de junho de 2015).

Vieira, Flávia (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Lingvarum Arena*, vol.2 (pp.9-25) in <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf> (consultado a 20 de junho de 2015).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto Lei nº 23577/34 de 19 de fevereiro do Ministério da Instrução Pública. Diário da República - I série, nº40 (1934).

Decreto Lei nº 310/83 de 1 de Julho dos Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. Diário da República: I série, nº 149 (1983).

Decreto Lei nº139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República - I série, nº129, (2012).

Decreto Lei nº 152/2013 de 4 de Novembro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, nº 213 (2013).

Despacho 65/SERE/90 de 23 de outubro do Gabinete do Secretário de Estado. Diário da República - II série, nº 245, (1990).

Despacho 76/SEAM/85 de 9 de outubro do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro. Diário da República - II série, nº 232, (1985).

Despacho nº 17932/2008 de 9 de Julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República: II série, nº 127 (2008).

Despacho nº4694/2007 de 14 de março da Direção Regional de Educação do Norte. Diário da República, 2ª série, nº 52 (2007).

Despacho nº104/2015 (janeiro) de 19 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 2ª série, nº 3 (2014).

Despacho nº747/2015 de 13 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 2ª série, nº 16 (2015).

Lei nº 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República. Diário da República - I série, nº237, (1986).

Lei nº 5/73 de 25 de Julho do Ministério da Educação Nacional. Diário da República: I série, nº 173 (1973).

Portaria nº 225/2012 de 30 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República - I série, nº 146 (2012).

Portaria nº 111/2014 de 23 de maio do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República - I série, nº 146 (2012).

Luísa Pais-vieira

A Formação Musical *para a música* em anos de exame

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino da Música - ramo Formação Musical

“Espero ter contribuído, de alguma forma,
para a disciplina de formação musical” (R.).

FIM DO RELATÓRIO

Próxima secção: **ANEXOS**

Luísa Pais-vieira

A Formação Musical *para a música* em anos de exame

MEM | junho 2015

Anexos

do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino da Música - ramo Formação Musical

Anexos

2	Anexo 1 Relatórios de observação 5º grau
109	Anexo 2 Relatórios de observação 8º grau
169	Anexo 3 Planificações e reflexões 5º grau
227	Anexo 4 Planificações e reflexões 8º grau
323	Anexo 5 Reportório utilizado nas aulas planificadas
325	Anexo 6 Documentação fornecida pela professora cooperante relativa a Formação Musical na escola
351	Anexo 7 Documentação fornecida pela professora cooperante relativa às aulas
377	Anexo 8 Questionário
387	Anexo 9 Respostas relativas às competências a desenvolver no ensino da Música
390	Anexo 10 Respostas relativas às competências a desenvolver no ensino da Formação Musical
393	Anexo 11 Respostas relativas aos objetivos a atingir no ensino da Formação Musical
396	Anexo 12 Respostas à última solicitação do Questionário
403	Anexo 13 Escolas, contactos e número de professores para a investigação
—	Anexo 14 Reportório utilizado nas aulas planificadas (CD)

Anexo 1 | Relatórios de observação 5º grau

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014|2015



Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Professora Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 1 (observação)	Data: 3 / nov / 2014



Registo de observação diário

19h00 Conversação entre professora e alunos (quatro) sobre como tinha decorrido a semana. O objetivo latente parece ter que ver com a criação de laços afetivos com a turma.

19h11 Foram realizadas leituras rítmicas a duas vozes do livro de apontamentos (p.9, ex.5). Cada aluno utilizou a caneta na mão dominante para percutir a parte superior e a mão não dominante para percutir a parte inferior. A leitura foi realizada utilizando a mão dominante de cada aluno com uma caneta, percutindo a parte rítmica superior e com a mão não dominante a parte rítmica inferior. Foi lida inicialmente a voz superior, depois a voz inferior e só depois é que foi realizada a leitura a duas vozes. Aparentemente, o objetivo será a familiarização com as sequências rítmicas, superior e inferior, antes da junção polifónica podendo-se questionar se isto contribuirá ou não para a compreensão de frases rítmicas a duas partes ou se estas são executadas e ouvidas como uma sobreposição de frases rítmicas ou como uma frase rítmica polifónica.

A professora solicitou a definição da pulsação a um dos alunos, aparentemente, com o objetivo de incentivar a audição interior e de desenvolver nos alunos a autonomia no que diz respeito à escolha adequada do andamento para execução do exercício. Após a primeira leitura a duas partes a professora perguntou o que tinham sentido. A resposta foi unânime tendo os alunos considerado que o andamento definido era excessivamente lento dificultando a boa execução da leitura. Considera-se a hipótese que com o andamento demasiado lento o sentido de pulsação ficou prejudicado e consequentemente a compreensão rítmica de todo o exercício.

Após outra leitura rítmica, também em conjunto, foram notadas algumas dificuldades e/ou imprecisões: professora, observadora e os alunos, atendendo às expressões faciais. A professora perguntou se havia dúvidas e onde. Sobre célula em questão () a professora perguntou aos alunos como poderiam resolver a questão, ao que uma aluna respondeu que poderiam pensar na subdivisão para chegar àquela figura rítmica. Assim, organizaram a célula rítmica em quatro semicolcheias (.

Numa outra célula rítmica () os alunos sugeriram novamente que se dividisse a pulsação à semicolcheia para se conseguir percutir a célula e a professora acrescentou ainda outra forma (pensar na colcheia com ponto, semicolcheia: ). Não estando a leitura segura a professora solicitou o mesmo exercício para a aula seguinte. Do meu ponto de vista a professora, pedindo novamente o trabalho de casa, quis, por um lado, dar oportunidade aos alunos de desenvolverem a sua autonomia e por outro exigir-lhes responsabilidade no seu estudo individual. Assim, dado que as dificuldades pareceram estar relacionadas com falta de estudo, a professora tomou uma decisão que poderá contribuir para o crescimento dos alunos.


Numa nova leitura rítmica do livro de apontamentos (p.11, ex.11), agora, relativamente à divisão ternária, a professora pediu novamente a um aluno para definir a pulsação com a mão para lerem em conjunto. Novamente a execução do exercício não foi perfeita

pelo que a professora solicitou mais precisão na pulsação o que leva a colocar algumas questões tais como: os alunos já desenvolveram um sentido de pulsação? Ou as dificuldades têm que ver com nervosismo por não terem estudado conforme lhes foi solicitado? Ou seria por estar presente um observador? Algumas questões só poderão ser respondidas, e talvez com alguma fragilidade, após mais algumas observações de aulas. Um dos alunos comentou que considerava que se lesse sozinho correria melhor uma vez que os outros estavam, na sua opinião, a atrapalhar. A professora comentou que o aluno deveria conseguir abstrair-se disso e permitiu o solo, que demonstrou estudo e precisão rítmica. Este aspeto levou a colocar a hipótese que a não elaboração do trabalho em casa poderá ter contribuído para a execução débil na aula. A professora solicitou um novo nível e que consistia em começar a libertar-se de sentir tanto a divisão e focar-se mais no sentido de pulsação.

19h31 Procedeu-se a uma leitura solfejada (p.40, ex.3). Antes da leitura a professora perguntou qual era o compasso (♩) e o seu significado. Um dos alunos explicou dizendo quantos tempos contém o compasso, qual a figura que representa a unidade de tempo e qual a divisão do tempo. Novamente, um dos alunos definiu o andamento e todos executaram em conjunto. O exercício foi bem executado ficando marcado para trabalho de casa o exercício seguinte da mesma página. O facto da parte rítmica do exercício ter sido mais bem sucedida leva a colocar a sugestão de que os alunos têm um sentido de pulsação firme. No entanto, ainda assim, apenas com um maior número de aulas observadas se poderá tirar conclusões mais sustentadas. O objetivo do exercício seria desenvolver a leitura solfejada. Uma vez que não foi possível ter acesso ao exercício não foi possível verificar se este foi retirado de uma obra ou se continha mudança de claves.

19h40 A professora entregou as fotocópias relativas aos “Anexos”. Estes consistem num grupo de exercícios de leitura. A professora informou

os alunos que no exame de 5º grau, término do ensino básico, deverão executar um exercício do Anexo I e um exercício do Anexo II. A professora comentou que os mesmos devem estar muito bem preparados, uma vez que é por estes que se inicia o exame e que se forem bem realizados o aluno sentir-se-á mais confortável na execução do resto do teste. A professora explicou ainda o funcionamento e organização dos exercícios, tendo sido escolhidos os exercícios obrigatórios para a prova oral do primeiro período, a realizar no dia 1 de Dezembro. Do ponto de vista pessoal o teste oral constar de dois exercícios, mesmo que tenham pouca pontuação, que podem ser preparados em casa é uma mais valia uma vez que o aluno tem algum ponto previsível numa situação que é de si própria tensa. A questão que se pode vir a colocar é a escolha de exercícios e a forma como são abordados. Uma vez que a observação realizada corresponde à primeira pretende-se deixar essa reflexão para um momento mais oportuno e que não implique um julgamento precipitado.

19h47 Foi realizada a leitura rítmica do primeiro exercício do Anexo I (leitura solfejada sobre a Sonata para clarinete e piano em Fá menor de Brahms, *Andante*, p.2). Antes de procederem à leitura rítmica, a professora perguntou se previam alguma dificuldade. A leitura foi realizada sem grandes questões. A professora solicitou o estudo em casa, de forma a que na próxima aula seja bem executado por todos os alunos aparentemente para incentivar o estudo autónomo e hábitos de trabalho. Foi, ainda, lido ritmicamente e sem qualquer acompanhamento, o exercício 3 (Leitura solfejada de um excerto do Concerto para Fagote, k.191 de Mozart) onde novamente a professora perguntou se anteviam algum desafio. No fim da segunda pauta surge uma das células rítmicas anteriormente trabalhadas () o que foi notado pela professora. A leitura rítmica foi realizada, marcando a pulsação com uma mão, a divisão com a outra e entoando o ritmo com o vocábulo “pam”. A professora começou por fazer o exercício com os alunos até que marcou apenas a pulsação. Num sítio onde todos se atrapalharam a professora pediu para repetirem sem mais indicações. Aparentemente quis que os alunos tirassem as suas próprias dúvidas, por um lado

percebendo que havia um erro, por outro identificando-o e por fim corrigindo-o. Após ainda uma nova tentativa a professora explicou como chegar à célula em questão já não oferecendo o mesmo tempo que nas primeiras tarefas da aula para os alunos conseguirem por si mesmos encontrar meios de resolver a questão. Aparentemente os alunos compreenderam como fazer, no entanto só se poderá comprovar isso num novo contacto com o mesmo desafio.

19h54 A professora pediu que os alunos pegassem na folha que contém ditados rítmicos com notas dadas. O exercício a executar corresponde a um excerto da obra “Quatro estações” do compositor Antonio Vivaldi. A professora perguntou a um aluno como funcionava o compasso 12/8 o que causou algumas dúvidas. Colocou várias questões ao aluno tais como “o que significa o numerador? O que significa o denominador? Quantas colcheias tem este compasso? A que divisão do tempo corresponde?” tendo o aluno respondido de forma insegura. A professora foi perguntando de forma bem humorada se a resposta estava a ser dada de forma aleatória sem, no entanto, dar a resposta. A professora foi estimulando as respostas do aluno, tendo este, no fim dado a resposta com maior segurança e compreensão. Após alguns minutos, a professora sentiu necessidade de fazer uma breve explicação sobre os compassos binários, ternários e quaternários, simples e compostos.

20h20 Iniciou-se então o ditado rítmico com notas dadas (embora, como foi avisado pela professora, houvesse notas para descobrir - notas estas com funções cadenciais). A professora alertou ainda para a possibilidade do aparecimento de pontos e ligaduras, que deveriam atentar à linha do violino principal e que o andamento é *Allegro*.

Colocou o CD com a respetiva gravação e após uma audição perguntou se alguém tinha dúvidas na compreensão do andamento o que não

suscitou nenhuma resposta negativa. Após mais quatro audições (entre as quais a professora foi vigiando o progresso dos trabalhos) foi solicitado aos alunos que lessem o ritmo escrito lentamente. A professora foi pedindo a um e outro aluno para dizer as células rítmicas enquanto ela própria escrevia a solução no quadro. No fim solfejaram o resultado final. Do ponto de vista pessoal, que tem preferência por aulas que terminam com entoações, seria um fim de aula didático e mais alegre se tivesse terminado com a entoação da melodia principal com a gravação ou harmonização ao piano.

20h30 Deu-se a aula por finalizada.

Breve referência à sequência anterior	A professora cooperante referiu no início da aula que o primeiro exercício realizado na aula tinha ficado como trabalho de casa, e cujo objetivo era a consolidação na presente aula. Do ponto de vista pessoal o trabalho de casa teve que ver, mais uma vez com responsabilização do aluno pela sua evolução e com incentivar o trabalho individual. Este segundo item poderá ser um meio para que o aluno ganhe hábitos de trabalho que o levarão, hipoteticamente, à autonomia. Assim, fazer o exercício na aula poderá ter sido feito para consolidar os conhecimentos que o aluno trabalhou em casa mas também terá objetivos focados, de alguma forma, na professora e que estão relacionados com o controlo das aprendizagens.
Conteúdos	Os conteúdos trabalhados na aula parecem estar relacionados com os conteúdos previstos no programa da escolar (ao qual ainda não me foi possível ter acesso). A dinâmica da aula estará também direcionada com a preparação académica dos alunos, relativamente à prova de final de ano. Esta hipótese é lançada uma vez que as reflexões sugeridas pela professora para os alunos

	<p>estavam sempre relacionadas com a procura de estratégias para conseguir fazer algo. Embora, aparentemente, a professora seja insistente no que diz respeito à compreensão dos conteúdos, o objetivo final parece estar sempre unido a uma <i>performance</i>, seja ela escrita ou oral. No entanto será necessário observar mais aulas para se poder chegar a uma ideia mais conclusiva sobre o assunto.</p> <p>Aparentemente, os alunos sabem claramente o esperado da prova final, bem como a intenção da professora que vai na mesma direção.</p> <p>Parece ter várias estratégias para resolver algumas dificuldades (que por sua vez parecem ser já bem conhecidas pela professora) e por outro lado obter as respostas corretas por parte dos alunos na execução de determinados assuntos. Essas estratégias específicas de cada conteúdo são discutidas e/ou solicitadas aos alunos. O desenvolvimento da aula não pareceu ser negociável mas não é possível chegar a conclusões a este nível com apenas uma observação. Aparentemente a professora tem ideias muito concretas do que pretende dos alunos.</p> <p>Os alunos parecem ter à vontade (e abertura?) para colocar questões embora, aparentemente não lhes sejam tiradas dúvidas sobre o que não estudaram (aspeto para o qual a professora parece ter uma intuição muito apurada e assertiva). A professora não promove a execução da tarefa seguinte sem que todos se mostrem conhecedores.</p>
Objetivos da aula	Não tendo sido apresentado logo no início da aula, a professora comentou o que pretendia que se

	<p>trabalhasse na aula. Poder-se-á questionar qual a forma de pensar da professora, ou seja, a que dá mais importância? Às atividades? Aos objetivos? Às estratégias? Tendo descrito as atividades poder-se-á questionar se é esse o seu foco ou se é apenas uma forma mais fácil (?) de comunicar com os alunos, o que, à partida, não corresponde exatamente aos objetivos específicos da aula, mas sim às atividades realizadas na mesma.</p> <p>Do meu ponto de vista, foi entendido que os objetivos tinham que ver com o desenvolvimento da leitura rítmica (com outros objetivos adjacentes como o desenvolvimento de uma sensação de pulsação bem definida, reconhecimento visual de algumas células rítmicas, compreensão e vivência de alguns compassos) e reconhecimento auditivo de determinadas células rítmicas numa linha melódica principal num contexto polifónico (no ditado rítmico com notas dadas). Ou seja, aquilo que pessoalmente não consideraria objetivos mas sim atividades ou eventualmente estratégias.</p>
Sequência e Estratégia das atividades	<p>Segundo a professora cooperante, o plano de aula não foi cumprido não sua íntegra e talvez por esse motivo a aula decorreu muito focada em diversas abordagens relacionadas com ritmo. Desde modo, foi sentido um fio condutor na sequência dos exercícios, iniciando-se pela leitura numa linha só, a leitura num contexto musical (a leitura rítmica dos exercícios para solfejar na próxima aula retirados de excertos de obras) e terminando com o reconhecimento auditivo.</p> <p>No primeiro exercício o foco pareceu ser o desenvolvimento de competências relacionadas com a destreza e decodificação visual de células rítmicas a partir de excertos trabalhados em estudo</p>



autônomo em casa. Este aspecto parece constituir uma forma de boas vindas à aula, pelo que o aluno, tendo estudado, se sentiria mais confortável. Ou seja, embora o exercício e, si parece ter objetivos calculados pela professora e que foram alvo de reflexão no capítulo que descreve a aula. Não obstante parece ser incluído neste momento da aula com objetivo de iniciar a mesma com algo que pode vir correta e solidamente compreendido de casa.

Já na leitura rítmica dos excertos presentes nos Anexos, aparentemente, a professora teve como o objetivo a preparação dos alunos para um teste (preparação de exercícios obrigatórios do exame final por um lado e leitura rítmica à primeira vista por outro, que é o que se sucede nas provas orais).

Por fim, no ditado rítmico com notas dadas, o objetivo da professora pareceu estar relacionado com o reconhecimento auditivo de padrões rítmicos em contexto musical.

Deste modo, a aula pareceu decorrer de modo homogêneo ao mesmo tempo que se desenvolveram competências de autonomia. Os alunos pareceram sentir-se relativamente confortáveis com a estrutura da aula, embora ainda não totalmente familiarizados, notando-se simultaneamente também ainda alguma insegurança nalguns conteúdos. Tirando um momento (imediatamente antes das 19h54 que se poderá observar na descrição das atividades supra) a professora fez perguntas a qualquer aluno que tivesse alguma dúvida, utilizando o tempo que fosse necessário para que o aluno em questão conseguisse recuperar em si as informações necessárias para obter respostas.

Foi observada alguma falta de empenho, nomeadamente no que se refere à preparação autónoma em casa do que lhes foi solicitado na aula anterior, o que pareceu ter consequências no funcionamento da aula.

As inseguranças sentidas foram: compreensão teórica do tema dos compassos, (professora agilmente mudou o seu plano para se ajustar a esta necessidade); compreensão rítmica de algumas células rítmicas ( e ) e escolha de um andamento sem o experimentar primeiro (questionando-se como estará desenvolvida a audição interior)..

Tal como referido supra a aula não decorreu como a professora planeara. Aparentemente a professora pretendeu *fazer mais coisas* o que leva a questionar que *coisas*. No que se refere a abandonar o plano de aula para fazer uma revisão teórica da temática dos compassos, essa gestão parece ter sido acertada. No que se refere ao empenho dos alunos, este parece ser um ponto influente na própria execução da planificação da aula. Tendo sido pedido que, nomeadamente as leituras rítmicas, tivessem sido realizadas em casa seria de supor que as dúvidas que surgissem fossem mais concretas e que o trabalho individual, mesmo que não tendo sido bem sucedido, tivesse frutos mais rápidos no caso de já terem sido abordados pelo aluno. Esse ponto leva a crer que os alunos não se empenham o suficiente em casa o que origina dificuldades acrescidas e que por sua vez têm como consequência considerar, eventualmente, os assuntos mais difíceis do que porventura são. No entanto só se poderá tirar conclusões mais definitivas após um maior número

de observações. Ainda assim poder-se-á deixar a nota: como estão estes alunos em termos de motivação?

Numa aula em que não é possível, pelo menos para já, perceber o que o professor considera objetivos, atividades e estratégias torna-se frágil a tentativa de apurar a estratégia geral da aula.

Nesta aula foi sentida (e apenas sentida, não é de todo uma conclusão definitiva) que os objetivos e as atividades constituem um núcleo por si só, não numa relação simbiótica, mas sim no sentido em que a atividade e o sucesso da atividade é o objetivo. Utilizando o conceito de estratégia, a professora indubitavelmente fornece, solicita e discute várias estratégias para atingir aquilo que são os seus objetivos (por exemplo: para conseguir percutir uma determinada célula rítmica refere diferentes células mais simples para que o aluno, se estiver sozinho, possa chegar a uma célula rítmica similar; no entanto todas estas pequenas estratégias parecem ser uma mesma mas com roupagens diferentes. Há que sublinhar mais uma vez que, apesar de todas estas questões, uma aula observada não permite muitas conclusões. Ainda assim, questiona-se aqui, se as estratégias servem para atingir um objetivo ou para a obtenção do sucesso na execução de determinadas atividades. Nesta segunda hipótese os objetivos estariam limitados a assumirem a identidade de atividades e estratégias o que parece ser extremamente limitador.

Nesta aula, a distribuição das folhas relativas aos anexos não se sucedeu da forma mais ágil, no entanto a recepção destas por parte da professora sucedeu-se imediatamente antes da aula ao

	mesmo tempo que era surpreendida pela minha presença.
Avaliação na aula	<p>A professora comenta cada intervenção do aluno de uma forma informal (denotando sentido de humor e precisão avaliativa). Aparentemente, os alunos compreenderam sempre onde podem melhorar e qual é o próximo passo. Apercebem-se, agora por meio dos comentários bem humorados por parte da professora, o que é considerado inaceitável, de forma que, num ambiente de descontração . Os alunos entendem e participam nesta autoavaliação oral, comentários e perguntas da professora tais como “o que sentiste? O que podia ter sido melhor?”. A sensação do que é certo e errado parece ser muito claro em todo grupo (professora e alunos) o que parece levar a algum sentimento de segurança, uma vez que todos estão conscientes do que é expectado. A forma de avaliar parece ser única e não parece ser permeável a negociação - não parecendo igualmente que algum dos participantes tenha necessidade de tal.</p>
Outros	<p>A aula parece ser absolutamente movida pela professora que, no entanto, dá espaço para os alunos falarem, inclusivamente tendo permitido que uma das alunas desabafasse durante uns minutos sobre como o seu dia havia corrido mal. Deu uns minutos para que se conversasse, nesse momento, sobre como gerir as emoções, conseguir-se deixar “para trás das costas” alguns assuntos que não se consegue resolver de imediato. O relacionamento entre alunos e professora parece ser bom.</p> <p>A professora parece adotar ativamente estratégias para que os alunos tenham espaço de se expressar (seja nas suas dúvidas como nas suas vivências musicais, incluindo os exercícios que estão</p>


a executar, e não musicais) apesar de parecer ser rigorosa no que se refere a funcionamento do trabalho. O erro é encarado com humor, as correções são realizadas pelos alunos, nenhum passo é dado sem que o que lhe antecede esteja firme. Numa turma de quatro alunos, é notado que dois deles têm um comportamento diferenciado e que exige à professora uma redobrada atenção - necessidade à qual a professora respondeu inteiramente.

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014|2015


Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 2 (observação)	Data: 10 / nov / 2014

Registo de observação diário

19h00 A professora perguntou se tinham estudado o que fora indicado para trabalho de casa (anexo 1, ex.1). Na aula anterior haviam visto o ritmo desse exercício. A professora pediu que o aluno-y definisse o andamento, relembrando que o andamento que escolhem deve ser mantido até ao fim. O aluno-z perguntou como se fazia uma célula rítmica () e a professora pediu para ele a percudir. O aluno ia proceder à solicitação sem indicar a pulsação e a professora interpelou-o no sentido de ele dever começar precisamente por a definir. Não tendo sido bem sucedido (por imprecisão) a professora perguntou em quantas figuras estava a pensar, ao que o aluno respondeu que estava a pensar à semínima. A professora sugeriu então que talvez fosse melhor para já pensar à semicolcheia e o aluno, aparentemente pensando dessa forma, conseguiu ultrapassar a sua dúvida. Então, em conjunto, os alunos marcaram a pulsação com uma mão, a subdivisão com a outra e disseram o ritmo de todo o exercício. O aluno-y definiu a pulsação (mais lenta que a anterior) e disse em “pam” as colcheias e depois as semicolcheias e solfejaram o exercício. A professora foi dizendo “olhar para a frente”, “seguir para a frente”, “sem correr”, “dizer as notas com mais convicção” , “1,2” ou “1,2,3,4” marcando sempre o compasso. No fim da execução do exercício alertou ainda para que uma das dificuldades do exercício é manter o tempo uma vez que está patente uma alternância

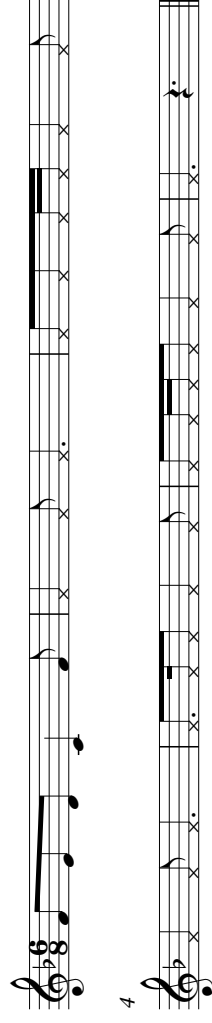
entre notas de duração muito longa mas também de outras muito curtas. O exercício realizado já constará na prova do 1º período.

19h18 Iniciou-se a execução do exercício seguinte (anexo 2, ex.1). A professora solicitou que percutissem a parte rítmica com palmas. Percutiu a pulsação dizendo “calma”, “pausa”, “tentem olhar já para as notinhas da linha de cima”. Seguidamente solicitou o solfejo da voz superior e durante o exercício continuou a incentivar os alunos anteciparem a leitura e a manterem a pulsação como já observado anteriormente. Por último solicitou a leitura das duas partes (o solfejo e a percussão da linha rítmica inferior). A professora solfejou com os alunos enquanto marcava a pulsação com o lápis e o compasso com a outra mão. No fim do exercício informou os alunos que este exercício também poderia sair no teste oral.

19h24 A professora cooperante solicitou a reflexão e análise individual do exercício seguinte (anexo 1, ex.3) que corresponde a uma leitura solfejada de um excerto na clave de fá. A professora informou os alunos que não lessem, para já, as apogiaturas. O ritmo do excerto é muito acessível para o grau exceto, talvez, numa célula rítmica. Chamou a atenção dos alunos para o último compasso da segunda pauta perguntando: “Como é que se desenrascavam se isto aparecesse numa prova? Se tivessem um segundo para estudar como é que desvendavam o mistério?” (que corresponde à célula rítmica ). O aluno-y disse que pensaria em semicolcheias embora também pudesse pensar num galope. Entretanto a professora perguntou a se este estava a acompanhar ao que o aluno respondeu negativamente. A professora pediu ao colega do lado para apontar para célula em questão e perguntou ao aluno-x como resolveria a questão. Sentindo dificuldade na resposta por parte do aluno a professora perguntou: “se se dividisse em semicolcheias quantas eram precisas para completar o tempo?”. O aluno respondeu erradamente pelo que a professora fez diversas perguntas tentando caminhos diferentes dentro de uma mesma estratégia (compreensão teórica da célula rítmica em questão) para que o aluno

percebesse o que podia pensar se lhe surgisse a referida célula rítmica. O aluno por fim conseguiu chegar à conclusão que a colcheia tem 2 semicolcheias e que o primeiro som durava 3 semicolcheias e os dois últimos sons compreendiam-se dentro da quarta e última semicolcheia. Entretanto a análise demorou o tempo suficiente para a professora decidir não fazer o exercício e passar ao assunto seguinte. A adaptação do plano de aula da professora à realidade pareceu ser absolutamente pertinente. O facto de a professora incentivar o pensamento à divisão e à subdivisão na leitura de células rítmicas mais complexas para a tornar mais precisa (a leitura), parece ser uma boa estratégia de abordagem e facilita a compreensão dos conteúdos. Ainda assim, devo tomar nota como é que será a leitura posterior destes - se se continuar a pensar dessa forma o exercício poderá perder o seu carácter musical e o excerto perder o seu fraseado musical.

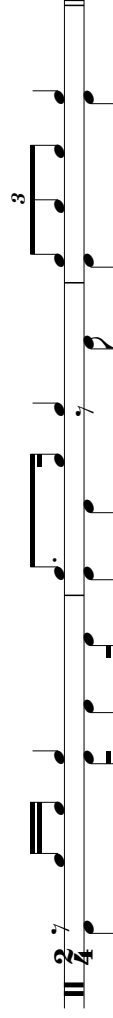
19h32 A professora pediu aos alunos no sentido de se prepararem para Improvisação em Fá Maior que já estava para trabalho de casa (antes de eu iniciar as observações referentes à Prática Educativa). Estudaram a improvisação (ver abaixo) (1) cantando sobre o ritmo dado a escala de Fá Maior de fá₃ a fá₄, (2) cantando o excerto inicial e dizendo o ritmo restante em “pam”, (3) cantando a escala de Fá Maior de fá₃ a dó₄ até dó₃ para regressar a fá₃ e ainda (4) de fá₃ a dó₃ até dó₄ para regressar a fá₃. Os números (3) e (4) foram realizados várias vezes em conjunto e a solo. A professora informou os alunos que as supras são algumas das formas de estudarem improvisações em casa e que também poderiam ter feito o mesmo com o arpejo. O objetivo no fim, segundo a mesma, é realizarem uma melodia própria que não seja só a escala ou só arpejo.



Cada um fez então a sua improvisação marcando o compasso. Os alunos-x e z realizaram uma improvisação ritmicamente imprecisa e notou-se alguma dificuldade de afinação por parte do aluno-y. Nos alunos-x e y a professora considerou que havia nítida falta de estudo. Do ponto de vista pessoal esse diagnóstico adveio do que me pareceu algum grau de estranheza manifestado pelos alunos em questão.

19h59 Iniciou-se a leitura rítmica do Livro de Apontamentos (p.5, ex.9) A professora solicitou ao aluno-z que definisse o andamento e a leitura foi realizada três vezes em conjunto. A professora chamou a atenção dos alunos para uma célula rítmica que já tinha sido discutida no início da aula. O resultado não foi exatamente coordenado. No entanto a professora solicitou que na aula seguinte fosse estudado não o próprio exercício mas o seguinte. A leitura que se pode fazer desta opção não é conclusiva uma vez que insistir no mesmo exercício até ele ficar próximo da perfeição pode significar também não dar oportunidade aos alunos de desenvolverem a sua autonomia de estudo e autoavaliação.

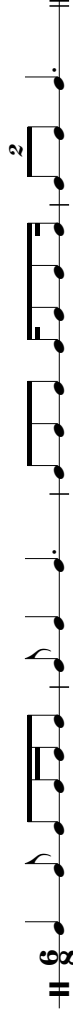
20h02 Procedeu-se a um ditado rítmico a duas partes, três compassos em 2/4 e que foi ditado, conforme a professora informou, 5 vezes. A professora mais uma vez advertiu para que sintam bem a pulsação e que antes de uma audição devem decidir em que é que se vão concentrar. O ditado em questão é o que surge abaixo.



A professora ditou mais uma vez e perguntou o que ouviu no início. O aluno-x disse que as vozes superior e inferior começavam ao mesmo tempo. A correção foi feita pelo próprio aluno, tendo a professora repetido o primeiro compasso as vezes que foram necessárias. O aluno-y enunciou a correção do segundo compasso. A professora insistiu com o aluno-x para saber os nomes das figuras para desenvolver as suas competências de comunicação.

20h17 Os alunos procederam a uma leitura rítmica da divisão ternária a duas partes (p.7, ex.11). Inicialmente leram a parte de cima, depois só a parte de baixo e por fim a duas partes. A leitura decorreu sem questões a assinalar.

20h19 A professora conversou um pouco com os alunos, aparentemente para os relaxar e aliviar um pouco a tensão criada quando teve de falar com os alunos sobre falta de estudo. Após esse momento procedeu-se a um ditado rítmico a uma parte em compasso 6/8.



A professora foi verificar os cadernos ao fim de 4 audições e por fim escreveu a correção no quadro.

20h29 A professora informou os alunos que o trabalho de casa consistia em estudar a improvisação, a leitura rítmica dos ditados realizados na aula e os anexos igualmente vistos na aula. Perguntou ainda se queriam trabalhar alguma coisa específica na aula seguinte que é a que antecede o teste. Informou os alunos que a estrutura do teste é a mesma dos anos anteriores e que estava a pensar na aula seguinte incidir mais no trabalho sobre harmonia. Perguntou ainda se havia dúvidas nas escalas exóticas e hexáfonas e construção de acordes. As respostas dos alunos foram sempre no sentido de “está tudo bem, não há dúvidas” mas possivelmente porque estavam já desconcentrados e a pensar em ir para casa.

Breve referência à sequência anterior	Das aulas passadas vieram os trabalhos selecionados para trabalhar em casa: anexos, improvisação em Fá Maior e exercícios do livro de apontamentos conforme descrito no capítulo Registo de observação diário.
Conteúdos	<div data-bbox="738 1059 791 1149"></div> <p>Para além da célula rítmica , claves de sol e de fá, e melodia tonal em Fá M, não pareceu que fossem trabalhados especificamente outros conteúdos.</p>
Objetivos da aula	A ausência de uma lista longa de conteúdos parece estar relacionada com a proximidade dos testes de final de período e que incentivaram mais a aplicação de conteúdos anteriormente adquiridos e avaliação do sucesso dessa aprendizagem. Ainda assim os objetivos a atingir na aula pareceram estar relacionados com a descodificação visual ou auditiva de células rítmicas, associação correta de sons com nome de notas e capacidade de solfejar melodias dispostas em diferentes claves.

Sequência e Estratégia das atividades

A aula teve um caráter porventura menos reflexivo e mais prático ou até tarefairo o que sugiro que tenha sucedido pela proximidade do teste. As reflexões realizadas foram sempre no sentido da execução correta dos exercícios. A estratégia utilizada para compreensão de uma célula rítmica pareceu ser adequada do ponto de vista racional (a própria estratégia esteve relacionada com a compreensão 'matemática' do conteúdo). No sentido de criar conhecimentos mais aprofundados poderia eventualmente sugerir que se procurassem outras abordagens, eventualmente que estimulassem a memória por via da vivência musical e apenas depois pela racionalização do processo vivido. Dado que o aluno possui claramente dificuldades de execução proporia um trabalho auditivo. Ainda assim é notável que o aluno em questão tem profundas fragilidades no que se refere à compreensão de conteúdos teóricos.

No que se refere aos exercícios dos Anexos a passagem de exercícios obrigatórios exclusivamente baseados em excertos do livro "Traité pratique du rythme mesure" (1955) de Fontaine e "Adiestramiento Elemental Para Musicos" (1946) de Hindemith para excertos de obras do repertório real parece tentar advir de uma vontade de tornar a Formação Musical mais próxima da própria música. No entanto esta opção parece criar um conflito de interesses: se por um lado se pretende utilizar obras para incentivar o estudo de leituras solfejadas, entoadas e rítmicas, por outro, ao se designarem estes exemplos para leitura não se pretende, creio, "desvirtuar" esta através da audição dos mesmos. Assim, de que forma tornar estes exercícios mais musicais se eles são executados de forma tão separada da realidade musical à semelhança das antigas seleções retiradas dos livros acima referidos de Fontaine e de Hindemith? Talvez a única forma seja a análise das obras apenas por observação. Pode-se crer que se um exemplo dos atuais anexos for ouvido na aula possa ser um incentivo para os alunos ouvirem (e a internet atualmente permite isso com facilidade) muitos dos exemplos presentes antes de os lerem. Desde modo questiona-se o seguinte:

Qual o objetivo de utilizar excertos de obras numa seleção de exercícios obrigatórios? A) Dar a conhecer obras reais e fomentar o gosto pela literatura musical ocidental? B) Ou utilizar a literatura musical para

	<p>promover a leitura? Se a resposta for positiva a A) então os excertos podem e talvez, diria mesmo, que devem ser ouvidos e analisados na aula. No entanto, se o objetivo é a leitura, a audição destes exemplos pode intrrometer-se no que seria uma leitura 'pura'. Estes exercícios obrigatórios parecem constituir não um "bónus" para os alunos com mais dificuldades mas sim um incentivo ao estudo regular e um momento mais seguro e susceptível de preparação nos testes orais. Tomando que este é o objetivo de base da existência destes exercícios, como, então, devem ser trabalhados? Qual o objetivo cooperante com este? A leitura ou o conhecimento das obras da História da Música ocidental? Do ponto de vista pessoal, só dando resposta a este se pode saber que estratégias se poderão usar no procedimento destes.</p>
<p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p>	<p>A aula teve momentos tensos nomeadamente porque é observável que dois dos alunos presentes não revelam estudo individual o que torna todo o raciocínio menos ágil (suspeito que o aluno que faltou também não seja muito estudioso). O facto de um dos alunos ser bastante aplicado e ter orgulho nisso aumenta o sentimento de inferioridade de um outro aluno. Sendo sempre positivo que um aluno seja esforçado e cumpridor, deixo as perguntas - como, neste panorama, incentivar os outros três alunos a passarem a ter hábitos de estudo? Como conseguir uma turma com sentido de equipa quando um dos alunos tem, talvez, sentimento de superioridade em relação aos colegas e outro tem, aparentemente, sentimento de inferioridade perante os colegas?</p>
<p>Outros</p>	<p>As questões relacionadas com os anexos talvez possam ser novamente levantadas mais perto do fim do ano no sentido de tentar apurar qual objetivo da professora em relação a estes.</p> <p>Pergunto-me como incentivar alunos ao trabalho autónomo e motivado quando estes não têm entusiasmo próprio para o fazer.</p>

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014|2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 3 (observação)	Data: 17 / nov / 2014

Registo de observação diário

19h00 A professora começou por perguntar se havia dúvidas sobre a prova da semana seguinte. Informou que o teste (que corresponde à parte escrita) consta de três ditados rítmicos (a uma parte, a duas partes e com notas dadas), um ditado com três intervalos melódicos, um ditado de sons (9 sons, 8 intervalos), um ditado melódico, um ditado de três intervalos harmónicos, um ditado de quatro acordes e um ditado melódico a duas vozes. Na parte de teoria ter-se a construção de duas escalas e a construção e/ou identificação visual de três acordes. Informou ainda que o teste oral consistiria em dois exercícios dos anexos (do anexo I poderia ser ou o exercício 1 ou o 3 e do anexo 2 o exercício 1 que era certo fazerem), uma leitura rítmica a uma parte e outra a duas partes, uma entoação, uma improvisação e uma leitura solfejada. A professora perguntou aos alunos se preferiam uma leitura com acompanhamento ou sem acompanhamento ao que eles escolheram a primeira opção. A professora informou ainda que o modo das tonalidades dos dois exercícios entoados seriam opostos, ou seja, se a entoação fosse em modo maior a improvisação seria em modo menor e vice-versa. Lembrou ainda que se a improvisação for menor será sob a escala menor harmónica e que devem de passar pela 2ªA do sexto para o sétimo grau melódico. Perguntou se havia alguma dúvida nos exercícios dos anexos e solicitou a leitura do concerto para fagote de Mozart (anexo 2, ex.3). Um dos alunos definiu o andamento

e fizeram o exercício em conjunto. A explicação sobre como se iria proceder o teste escrito pareceu ser clara, explícita e pareceu-me, pondo-me no lugar dos alunos, tranquilizante. As questões relacionadas com os anexos foram já colocadas na observação 2. A escolha deste exercício 3 do anexo 1 em vez do exercício 2 tive que ver com a clave (o teste seria composto então por uma leitura solfejada em clave de sol e outra em clave de fá para sorteio).

19h14 Procedeu-se à leitura do exercício 1 do anexo 2. Antes de se iniciar o exercício a professora pediu para os alunos sentirem bem a pulsação e a subdivisão. Solicitou o andamento ao aluno-z e após uma leitura em conjunto pediu para repetirem as linhas 3 e 4 onde notara algumas imprecisões. A segunda leitura foi agora bem sucedida, tendo a professora dado a oportunidade aos alunos de se corrigirem a si mesmos o que me pareceu ser positivo.

19h17 Procedeu-se a uma série de questões referentes ao compasso do ditado rítmico com notas dadas (ex.4 da folha dada pela professora). Professora perguntou o que se deve dar atenção inicialmente quando se depara com um ditado rítmico deste tipo. O aluno-w disse que deveria ser a indicação de compasso. A professora perguntou ao aluno-z o que significava aquele compasso que explicou (compasso 6/8). A professora perguntou ainda ao aluno-x quantos tempos tinha aquele compasso e em quantas partes se dividia o tempo e o aluno respondeu corretamente à segunda pergunta mas não respondeu bem à primeira. A professora deu autorização para o aluno-y responder, o que o mesmo fez com correção. A insistência por parte da professora por dar atenção a todas as informações previamente dadas antes de um ditado parece ser uma característica sua e que do meu ponto de vista é muito positivo.

19h27 Procedeu-se ao ditado rítmico com notas dadas nº4 da ficha de “Ritmos com gravação” que a professora dera em Outubro

e que contém a folha do aluno para quatro ditados com notas dadas. A professora informou os alunos que o excerto é de uma fuga para piano e que o tema surge no início mas que depois entra novamente noutra voz e que por isso os alunos devem ter atenção não só ao compasso mas também às notas. Referiu que a estrutura destas peças pode ser antecedita de um prelúdio. Ditou quatro vezes a primeira parte (cc. 1-8). A professora ao fim destas quatro audições da primeira parte do excerto a trabalhar foi verificar o desenvolvimento dos trabalhos fazendo alguns comentários. Ditou duas vezes a segunda parte e por fim todo o prelúdio e fuga. Comentou com os alunos que o compositor fez um prelúdio e uma fuga para todas as tonalidades maiores e menores numa obra que se chama “Cravo bem temperado”: cravo que é o instrumento que se podia ouvir na gravação e “bem temperado” é um termo que tem que ver com a afinação. A professora explicou estes detalhes enquanto a música soava. Comentou ainda que o tema vai aparecendo nas várias vozes ao que o aluno-y acrescentou que corresponde aos vários episódios da fuga. A fuga sobre a qual o exercício foi realizado foi a fuga XV. A professora explicou ainda que o tema se repete com notas diferentes nas diferentes vozes e por fim passou a correção no quadro cantando a melodia. As explicações antes e depois do ditado pareceram ser oportunas, claras e o tempo utilizado para elas adequado.

19h45 Realizou-se o ditado rítmico nº 3 da mesma ficha de exercícios e que corresponde a um ditado sobre um excerto de “Pedro e o Lobo” de Prokofiev, o tema do avô (fagote). Perguntou o que era importante verificar antes do exercício começar e o aluno-y disse que era perceber o compasso e explicou-o. A professora chamou a atenção para o facto de ser um instrumento grave, delineou a linha melódica dizendo quando sobe, quando desce, se por graus de conjunto ou não e solicitou que dessem atenção à repetição. Informou que ia pôr o excerto a tocar cinco vezes como se fosse uma prova. Mais uma vez a professora passou a correção no quadro cantando a melodia, perguntando pelas célula rítmicas aos alunos e escrevendo o que estes lhe diziam. Mais uma vez a clareza do que é positivo pensar antes de realizar o ditado pareceu ser estratégico e sublinhou aquilo que a professora

pretende que o aluno pense antes de iniciar um ditado deste estilo.

19h57 A professora perguntou se no dia 3 de novembro haviam feito um ditado de acordes e o aluno-z respondeu que não. Consequentemente a professora disse que ia fazer ditado de acordes enumerando os que poderiam ouvir: maiores e menores em estado fundamental, 1ª ou 2ª inversão, aumentados, diminutos ou de sétima da dominante e solicitou que escrevessem as respostas de baixo de uma pauta para depois construírem os acordes. Deste modo tocou no piano duas vezes cada um dos seguintes acordes: M (1ª inv.), m (2ª inv.), 7ª da dominante, diminuto. Pediu a cada aluno que desse a resposta de um acorde (4 alunos, 4 acordes). O facto de utilizar um mesmo material para abordar diferentes atividades parece-me positivo aliado ainda a que a teoria ficou mais intrinsecamente relacionada com a audição.

20h00 Procedeu-se então à correção do ditado de acordes. O primeiro aluno, o aluno x, disse que era Maior na 2ª inversão e por isso a professora pediu que cantasse o acorde e depois solicitou-lhe que cantasse por graus conjuntos. Após perceber que o aluno-x estava com algumas dúvidas explicou brevemente os intervalos que compõem os acordes maiores e menores em estado fundamental e nas suas inversões. Depois o aluno x disse que o acorde estava, não em 2ª inversão, mas em 1ª inversão. A professora pediu ao aluno-x para dizer a que nota correspondia o baixo em relação ao acorde, ou seja, sabendo que o baixo do acorde é ré, a que nota do acorde corresponde uma vez que o acorde em questão está em 1ª inversão. Depois da resposta dada perguntou ainda ao mesmo aluno qual é o intervalo entre a fundamental e a 3ª, ou seja se é um acorde maior como é que deve ser a primeira 3ª. Após algumas inseguranças o aluno respondeu que é uma 3ªM e que portanto a fundamental teria de ser sib. A professora perguntou então qual é o resto do acorde e o aluno-x respondeu que era um fá .

O segundo aluno a responder (aluno-y) disse qual era o acorde e a professora perguntou qual era a fundamental e o aluno disse não só a fundamental como as restantes notas que compunham o dito acorde. O aluno seguinte, aluno-z, disse qual era o acorde

e a professora disse-lhe a nota do baixo (si). então construiu o acorde e disse as notas. A professora perguntou ainda que sendo este acorde um acorde de 7ª da dominante, de que escala é dominante, ou seja, o acorde de Si7 é dominante de que escala ao que o aluno-z respondeu corretamente. O aluno-w não respondeu corretamente ao quarto acorde que constou do ditado de acordes e a professora pediu para ele cantar o acorde e os graus conjuntos. A professora disse que a nota de base é o sol#. O aluno construiu o acorde e disse as notas que o constituem. O aluno-x teve uma dúvida no acorde menor em 2ª inversão (que fora o segundo acorde do ditado). A professora tocou e o aluno reconheceu auditivamente os intervalos e comentou que já percebera. A professora compreendeu que o aluno-x não havia percebido os intervalos dos acordes teoricamente - ou seja perceber porque são aqueles os intervalos de um acorde menor em 2ª inversão e não outros - e insistiu para que o aluno tenha os conhecimentos teóricos em dia.

20h23 Procedeu-se a um ditado melódico a duas vozes em Sol menor, cuja armação de clave a professora solicitou que os alunos escrevessem no caderno sem olhar para o quadro. A própria escreveu as claves, armação de clave e indicação de compasso mais umas notas de ajuda e solicitou que tivessem uma estratégia antes de ouvir (o aluno-x copiou pelo quadro e os alunos-z e -w confirmaram). Ao fim de três audições a professora informou que ia tocar mais uma vez e que depois cantariam a voz superior. O mesmo sucedeu para a voz inferior. A professora acabou a aula escrevendo a correção no quadro e a mesma terminou às 20h35. Este ditado aconteceu muito em cima do fim da aula (o relógio da professora havia avariado o que alterou a sua noção do tempo) e a sua correção pareceu ser algo precipitada. O acontecimento foi, do meu ponto de vista, perfeitamente justificável e constituir um daqueles acontecimentos que podem acontecer nas aulas de uma prática educativa real.

Breve referência à sequência anterior	Várias das atividades realizadas vieram na sequência de trabalhos de casa marcados na aula anterior. Já os ditados rítmicos com notas dadas, o ditado e construção de acordes e ainda o ditado melódico a duas vozes pareceram vir na sequência de um elenco de exercícios a serem realizados antes do teste escrito por forma a "treinar" determinadas ações.
Conteúdos	Os conteúdos foram os relativos à matéria para o teste a enumerar: claves de fá e de sol (pela ordem apresentada), melodia tonal ou tonalismo, compasso 6/8, acordes (M e m em estado fundamental ou invertidas, A e dim) e a forma da fuga.
Objetivos da aula	<p>Aparentemente o objetivo da aula foi preparar os alunos para os testes das próximas semanas nomeadamente o que se refere aos seguintes <i>exercícios</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura de exercícios dos anexos - ditados rítmicos com notas dadas - ditado de acordes - ditado melódico a duas vozes <p>Os objetivos da aula parecem estar relacionados com a execução de determinadas tarefas (eventualmente aquelas que a professora consideraria mais pertinentes para os alunos em questão) e não com questões a médio ou longo prazo desligadas de testes e/ou avaliações.</p> <p>A aula incidiu em tarefas e estratégias para que estas fossem bem sucedidas o que parece advir de uma planificação de aula de preparação para o teste. É cada vez mais notável a precisão com que a professora realiza as aulas e fornece as ferramentas para que os alunos consigam realizar as tarefas solicitadas. Do ponto de vista pessoal começa a surgir um sentimento ambivalente de tarefa e segurança por um lado e de afastamento do aspeto mais musical e insegurança pelo outro. Embora a professora fale sobre determinadas questões musicais (nomeadamente a forma de uma fuga) e use exemplos de música por meio de gravações, fiquei com uma sensação de haver uma sobrevalorização da tarefa. A questão que coloco tem que ver com</p>
Sequência e Estratégia das atividades	

	<p>encontrar soluções para que a aula não seja uma sequência de tarefas e se isso seria, no contexto real, positivo.</p> <p>As estratégias levadas avante pela professora parecem ser pouco diversificadas mas muito funcionais. Poder-se-á colocar a questão se serão funcionais para todos, mas essa é uma questão difícil de responder uma vez que há demasiadas condicionantes que podem interferir. Pessoalmente a sensação é de segurança. No que se refere ao ditado e construção de acordes, O facto de a professora perguntar pela identificação do acorde a construção do mesmo, somando-lhe ainda algumas questões parece levar os alunos a fazerem ligação entre os seus conhecimentos teóricos e o ditado, compreendendo a formação dos acordes tanto por meio do baixo como pela função de cada uma das notas ocupa nos acordes e no caso da 7ª da dominante, numa tonalidade. A estratégia parece fazer com que a partir de um exercício se toque em várias perspectivas sobre um mesmo assunto.</p>
<p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p>	<p>A aula pareceu ser algo exigente pela sequência intensa de exercícios o que, do ponto de vista pessoal, foi justificado pelo momento (aula que antecede as semanas de testes). Os alunos compreenderam o trajeto a seguir para chegarem à solução o que não significa, no entanto, que o consigam realizar sozinhos.</p>
Outros	Nada mais a comentar

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014|2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 4 (observação)	Data: 24 / nov / 2014

Registo de observação diário

19h00 Os alunos sentaram-se em cadeiras afastadas umas das outras sem pedido da professora. A professora informou que iria explicar todos os exercícios calmamente de modo a que depois o teste e a concentração de cada um não fosse interrompida. Efetivamente antes de cada exercício a professora descreveu o que era pedido, quantas vezes iria ditar e outras informações pertinentes.

19h09 A professora informou que o ditado rítmico seria tocado no piano, que o compasso era 4/4 e incentivou os alunos a serem rápidos a escrever, não devendo desperdiçar nenhuma audição. Ditou cinco vezes o que se pode observar no anexo em semínima aproximadamente a 40 bpm.

19h16 A professor informou os alunos que o ditado teria seis pulsações, tocou a nota correspondente à voz inferior e depois a superior, salientou que, tal como o ditado anterior a frase termina num “ponto final” e que iria marcar a pulsação e a divisão, tocando cinco vezes o ditado. A pulsação estava a cerca de 20 bpm. Sendo três ditados rítmicos questiono-me se não seria uma opção exequível fazer o ditado rítmico a uma parte com gravação e o segundo, a duas partes, ser tocado ao piano sem terceiro ditado. Pergunto-me ainda que

pulsção utilizarão outros professores para um mesmo ditado, se um andamento mais lento ou mais rápido. Ficam ainda dúvidas sobre qual será mais adequado e se deve utilizar sempre o mesmo ou se se deverá variar.

19h23 A professora informou os alunos que o excerto que iriam ouvir é retirado da “Flauta Mágica” de Mozart. Informou ainda os alunos que iria colocar a gravação um pouco antes do excerto que era para escrever para os alunos perceberem a pulsação e sublinhou que os dois primeiros compassos já estavam escritos. Sendo um compasso $2/2$ temos um compasso binário, por isso com dois tempos em que a unidade é a mínima.

19h33 Procedeu-se então ao ditado de intervalos melódicos. Após ter ouvido um aluno (que não identifiquei) a cantar muito baixinho as notas de um intervalo a professora deu sinal para não o fazerem. Esta atenção aos detalhes por parte da professora parece-me meritória, não sendo esta questão da audição interior/exterior em qualquer tipo de ditado uma questão menor para mim. Cada nota de cada intervalo teve uma duração próxima de um segundo. Cada intervalo foi tocado e repetido antes de se passar para o seguinte.

19h34 Procedeu-se ao ditado de sons. A professora informou os alunos que pretendia que escrevessem o intervalo e não propriamente a nota. O ditado foi tocado quatro vezes. Nas duas primeiras audições a professora tocou cada nota a uma duração de cerca de 6 segundos. Entretanto perguntou se o andamento estava bom ou se era melhor um pouquinho mais rápido. Um dos alunos disse que sim, seria preferível mais rápido e a professora tocou a 4 segundos cada nota. A mudança de andamento a meio não me causou qualquer tipo de desconforto embora aceite que se possam levantar questões. No entanto, não sendo as minhas questões prosseguirei.

19h41 Iniciou-se a atividade seguinte, o ditado melódico. A professora chamou a atenção que na folha do aluno não está a armação de

clave, que deve ser colocada, que está em clave de fá e que a tonalidade usada era ré menor. Tocou a escala e perguntou que escala menor tinha tocado. Um aluno respondeu que era Ré menor harmónica. Então a professora perguntou que se na menor harmónica se subia o 7º grau, então a que nota correspondia. Comentou ainda que os alunos deveriam contar, nestes ditados (referir-se-ia aos ditados melódicos no 5º grau?) podem conter uma modulação ou tonicização e por isso os alunos deveriam prestar atenção ao princípio e fim da frase, para onde poderia ir. Perguntou pelos tons próximos e pela relativa Maior. Os alunos responderam à segunda pergunta dizendo que é Fá maior. Entretanto um aluno (aluno-w) perguntou se era preciso escrever a armação de clave e a professora decidiu que era melhor não dizer mais nada. Começou a tocar a cerca de semínima igual a 40 bpm. Tocou uma vez tudo, 4 vezes cada frase e novamente uma vez tudo. Na realidade, o facto de a professora ter feito todas as questões “da praxe” antes de iniciar o ditado, dada a pergunta do aluno, pareceu-me, por momentos, poder ter um efeito mais infantilizador que tranquilizador. Numa turma em que todos os alunos se empenham, estão atentos e realizam os trabalhos que lhes são solicitados, estas questões não trazem nada de novo mas tranquilizam. Pareceu-me, no entanto, que em turmas que têm todo o tipo de alunos estas questões poderão desincentivar, eventualmente, alguma autonomia.

20h00 Procedeu-se ao ditado de intervalos harmónicos que se sucedeu da mesma forma que os intervalos melódicos portanto duas vezes cada um.

20h01 Seguiu-se o ditado de acordes, que a professora enumerou os possíveis Maior e menor (estado fundamental e inversões), Aumentado, diminuto, 7ª da Dominante. Foram todos tocados na região central do piano. Questiono-me se num 5º grau se se poderia ampliar um pouco mais o âmbito.

20h03 Iniciou-se o ditado coral, em Sol Maior, após a professora informar que era constituído por quatro compassos, em compasso ternário, dando ainda uma ajuda (um dó no 3º compasso no segundo espaço) e que iria ditar seis vezes. O ditado foi tocado semínima igual a cerca de 28bpm.

20h13 Passou-se para a parte teórica. A professora deu as indicações de cada exercício sublinhando que a construção da escala de Sol# m melódica é em clave de Fá. Os alunos resolveram os exercícios em silêncio.

O aluno-y acabou às 20h16 e a professora perguntou se ele queria sair. O aluno-x levantou a cabeça e a professora indicou-lhe que se concentrasse. Quando todos os alunos olharam para baixo a professora falou sem som com o aluno-y e perguntou-lhe se estava tudo bem. Eu fiz de conta que não vi para que eles pudessem comunicar sem vigilância. A situação demonstrou (se calhar por mais do que me é possível descrever) que há uma preocupação genuína da professora com os alunos.

20h34 A professora pediu ao aluno-x para entregar e à saída da escola ficou bastante tempo a conversar com o aluno e seu Encarregado de Educação.

Breve referência à sequência anterior	Não houve referências à sequência anterior.
Conteúdos	Os conteúdos foram os relativos à matéria previamente proposta para o teste.
Objetivos da aula	Recolher informações relativas aos conhecimentos dos alunos para avaliação da sua evolução e da eficácia do ensino.
Sequência e Estratégia das	A sequência de atividades pareceu-me semelhante às sequências protagonizadas em testes escritos de

atividades	<p>Formação Musical. As atividades pareceram-me adequadas ao grau. No entanto, dada a heterogeneidade dos alunos presentes na turma, não poderia afirmar que estão adequados ou desadequados à turma. É uma turma pequena em que os quatro elementos são, nas suas qualidades e fragilidades, muito diversos.</p> <p>Da minha observação, em turmas em que os conhecimentos teóricos estão bem assimilados, retiraria, eventualmente, a parte teórica. Do ponto de vista pessoal um teste de hora e meia excede o tempo de concentração profunda que um aluno consegue ter.</p>
<p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p>	<p>Embora o teste utilizasse dois excertos de obras estes foram tocados ao piano o que parece ser uma prática regular até ao 5º grau na escola. Questiono até que ponto <i>tem</i> de ser assim para os alunos serem bem sucedidos? A pergunta, sincera, tem que ver com a própria prática pedagógica em que, para alguns alunos com mais dificuldades, a utilização de gravações parece paralisar a aplicação dos seus conhecimentos (uma vez que a música real não é tão manipulável e controlada como os exercícios tocados ao piano pelo professor). No entanto, ainda assim, pergunto-me se não será um bom desafio a ultrapassar.</p>
Outros	Nada mais a comentar.

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014|2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 5 (observação)	Data: 1 / dez / 2014

Registo de observação diário


19h30 A quarta aula observada correspondeu à elaboração dos testes orais. Nesta turma (creio que outras turmas da mesma professora que beneficiam do regime articulado têm procedimento diferente) os testes orais são elaborados com apenas um aluno na sala de cada vez. O aluno tem oito minutos para preparar a prova oral numa sala contígua à sala de aula. Em termos práticos - e uma vez que cada aluno prepara o teste enquanto outro o elabora - esta duração poderá ser variável nos casos em que o aluno que está a realizar o teste demore mais que o previsto. Os exercícios dos anexos selecionados e trabalhados para esta prova são os exercícios 1 e 3 do primeiro bloco e o exercício 1 do segundo. Assim, relativamente ao Anexo I, há um sorteio: a professora deixa na mesa do aluno dois papéis dobrados com os números 1 e 3 e o aluno escolhe um dos papéis sem saber o que eles contêm. A prova oral contém um exercício do anexo I, o exercício 1 do anexo II, uma leitura rítmica a uma parte e outra a duas partes (exercícios criados pela professora), uma entoação retirada de uma obra de Rameau (que para o presente teste foi combinado entre professora e alunos que seria uma entoação acompanhada), uma improvisação em modo maior para ser contrastante com a anterior sobre ritmo dado e com motivo melódico inicial e ainda uma leitura solfejada com mudança de clave retirada de um coral de Bach.

O primeiro aluno começou a estudar a prova às 19h08 e entrou na sala às 19h18. Pareceu perturbado, dizendo enquanto entrava na sala “eu estudei, eu estudei!” A professora foi perto do aluno-x e ajudou a preparar os anexos enquanto que o nervosismo do aluno era cada vez mais notável. O aluno começou a marcar o compasso com uma caneta na mão, percutindo com muita força o primeiro tempo do compasso na mesa. A professora, que estava agora sentada ao piano, voltou a levantar-se para se juntar ao aluno e, segurando a mão do aluno, marcou o compasso. O aluno foi bastante mal sucedido não conseguindo manter a pulsação, nem conseguindo ler o ritmo escrito ou dizer corretamente as notas. O aluno fez cerca de cinco compassos até que a professora sugeriu que parasse aconselhando o aluno a estudar mais em casa. Também a leitura do segundo exercício (anexo II, ex.1) foi interrompida no final de 10 compassos (metade do exercício). A primeira leitura do teste foi relativamente bem sucedida, no entanto a segunda careceu de sentido de pulsação estável e foi percutido com excesso de força e ausência de musicalidade ou balanço de um 6/8. Para a entoação a professora tocou a escala de Fá Maior e o acompanhamento. A professora solicitou ao aluno que marcasse o compasso enquanto ouvia o acompanhamento (que consta na prova). O aluno-x não respeitou o ritmo escrito nem manteve a marcação de compasso cantando, no entanto, a sequência de notas foi bastante bem conseguida. No fim deste exercício a professora pediu ao aluno para respirar fundo, fez um comentário bem humorado e a prova prosseguiu. O início da improvisação foi tocado e cantado pela professora que perguntou imediatamente ao aluno qual o compasso. Este foi marcado por ambas no início. O aluno entoou notas que não correspondiam ao que estava a solfejar entoando inclusivamente movimentos contrários aos que dizia. Ainda assim a melodia foi muito bonita revelando criatividade. Sobre o solfejo a professora fez o resumo do que era pretendido, que começava pela clave de dó 4ª linha, que continuava em clave de fá e terminava em clave de dó 3ª linha. A professora marcou, perto do aluno, o compasso durante todo o exercício. A professora foi incentivando o aluno a prosseguir.

No fim do teste a professora perguntou ao aluno em questão se havia estudado e este respondeu que não. A professora perguntou como,

então, poderia o aluno considerar que a prova tinha corrido de forma imprevista. O aluno acusou-se a si mesmo de preguiçoso. A resposta por parte do professor foi que de nada serve uma pessoa reconhecer as suas fragilidades se não tomar uma atitude de mudança a seguir. O aluno disse que a professora é espectacular e deram um abraço. A descrição pormenorizada deste diálogo final não pretende de todo representar uma intrusão daquilo que são as relações entre professores e alunos. No entanto, pelo desenrolar do colóquio pode-se entender que se passa muito mais para lá daquilo que um observador pode descrever. Por vezes a descrição dos acontecimentos das aulas parece ser absolutamente redutora quando surgem conversações como esta. Trazem à luz a fragilidade de observar apenas com os sentidos (incluindo o crítico) excluindo a intuição, por esta não ser uma ferramenta científica. Embora ainda não saiba porque esta conversa foi importante (para quem? Para mim? Ou para os intervenientes? Ou para todos?) a minha intuição como pessoa - e consequentemente como professora - diz-me que terá algo de relevante quando o assunto amadurecer dentro de mim. Questiono e reavalio a balança da pedagogia-intenção. Até que ponto a intenção genuína do sucesso dos nossos alunos não ultrapassará, por vezes, as teorias da pedagogia, da didática, de métodos tecnicamente perfeitos?

Às 19h33 entrou o aluno-y ao qual a professora perguntou se tinha os anexos consigo. O aluno preparou-se rapidamente, escolheu o papel que sorteava o exercício e começou o teste. O primeiro exercício dos anexos foi relativamente bem realizado tendo apenas umas ligeiras variações de andamento. O segundo foi impecavelmente realizado. Tanto num como noutro foi visível que o aluno se preparou bem. As leituras rítmicas foram bastante bem realizadas. Para a entoação a professora recorreu ao mesmo procedimento observado supra. Tanto na entoação acompanhada como na improvisação o aluno desafinou um pouco mas cantou de forma afirmativa recebendo no fim destes o comentário de que estava a cantar muito melhor. Aparentemente o aluno está a lutar por superar dificuldades de entoação, delineando uma evolução notável. A leitura solfejada foi muitíssimo bem realizada o que foi elogiado pela professora.

O aluno-z entrou às 19h45. A professora pediu-lhe os anexos. O aluno em questão demorou bastante a organizar-se e apercebi-me que as folhas relativas aos anexos estavam separadas e fora de ordem. Pela execução do primeiro exercício pareceu-me que o aluno-z não estudou de forma convincente os anexos mas que possui bastante capacidade de desembaraço. No fim da terceira linha a professora pediu para parar e comentou que o aluno sabe ler mas que o ritmo não está bem percebido. Que sabe as coisas mas que tem de se dispor a estudar. O andamento não pareceu ser bem escolhido (muito rápido) e o aluno disse “eu dei fé” e a professora deu a comparação de quando se vai fazer uma viagem preparamo-nos para todas as eventualidades. Também em relação à segunda leitura o aluno demonstrou capacidade de leitura mas falta de estudo revelado por diversas hesitações. Na primeira leitura rítmica do teste o aluno fez uma síncopa em vez de uma tercina. No fim, quando a professora notou essa questão, o aluno repetiu percutindo  sem mais comentários por parte da professora. A segunda leitura constou da sequência certa de sons a percutir (a conjugação de sons das partes superior e inferior) mas sem sentido de pulsação. A entoação foi precedida pelos mesmos procedimentos observados nos outros alunos por parte da professora. Embora efetuasse a leitura sempre dentro da harmonia não entoou as notas corretamente, por vezes cantando movimentos ascendentes enquanto dizia nomes de notas de forma descendente e vice-versa. Esta situação também se sucedeu na improvisação. A leitura solfejada aconteceu de forma muito frágil e hesitante especialmente na parte relativa à clave de fá. A professora comentou que a prova não tinha sido, nitidamente, preparada ao que o aluno respondeu que tinha estudado. No entanto havia sido notório para a professora (e para mim) que ou o aluno não foi eficaz no seu estudo organizado ou havia estudado muito em cima do acontecimento. No caso deste aluno um pouco de estudo faria com que tivessem surgido resultados óptimos.

Às 20h03 entrou o último aluno - o aluno-w. O aluno tirou os anexos da sua mochila e retirou o papel do sorteio. A execução dos

exercícios dos anexo revelou estudo o que foi elogiado pela professora. Em relação à primeira leitura rítmica o aluno fez duas vezes por solicitação da professora tendo corrigido a maior parte das imprecisões observadas na primeira versão. A segunda leitura decorreu bem. A entoação decorreu sempre dentro da harmonia mas com algumas notas erradas demonstrando que o aluno tem um bom ouvido harmónico. A improvisação teve vários erros na correspondência entre nota e nome de nota e foi notada alterações no andamento. Perguntou, antes de improvisar, se tinha de marcar compasso ao que obteve resposta positiva por parte da professora. Sobre o solfejo perguntou “não é preciso cantar pois não?”. Estas perguntas pareceram-me não constituírem dúvidas reais mas sim uma forma de ganhar tempo. Cumpriu a leitura de forma bastante hesitante, parando e repetindo, demonstrando falta de hábitos de leitura. Dada a facilidade com que executou os exercícios dos Anexos penso que o aluno poderia ter óptimos resultados se mantivesse um estudo regular.

Às 20h20 deu-se a aula por terminada.

Breve referência à sequência anterior	Os exercícios do teste pareceram estar em perfeita consonância com o que a professora fez nas aulas observadas.
Conteúdos	Os conteúdos foram os relativos à matéria do teste.
Objetivos da aula	Recolher informações do grau de aprendizagem dos alunos para avaliação da sua evolução.
Sequência e Estratégia das atividades	Poder-se-á questionar a sequência dos exercícios. No entanto nada tenho a sugerir enquanto não experimentar por mim outras alternativas. Mais uma vez pergunto-me se o exercício rítmico a uma parte não poderia ser substituído por um excerto de uma obra. A execução do teste da forma que foi feito só foi possível porque a turma é realmente pequena, contando apenas com quatro alunos. Tal como a professora cooperante comentou quando a abordei sobre esse assunto, com as turmas do regime articulado, que são

	mais numerosas, o procedimento é diferente, existindo mais do que uma prova e mais do que um aluno de cada vez.
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	Na minha perspectiva os alunos sabem claramente como são avaliados. No entanto podem, eventualmente, não saber quanto é que cada item vale no total. A avaliação não pareceu ser susceptível de ser negociada entre professora e alunos embora pareça ser discutida por um painel de professores.
Outros	Nada mais a comentar.

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014|2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 6 (observação)	Data: 15 / dez / 2014

Registo de observação diário

19h05 A aula iniciou-se por um momento de conversação entre alunos e professora.

19h14 A professora comentou com o aluno-w todo o teste em pormenor questionando-o nas questões que ele poderia responder, como por exemplo a armação de clave da escala de Sol # menor, solicitando o aluno para realizar todo o raciocínio em voz alta.

19h22 A professora entregou o teste ao aluno-x. Comentou que fez distrações ao que o aluno respondeu que tinha muito azar. Com muito tacto a professora comentou que o aluno não tem azar mas sim alguma falta de trabalho sequente e atenção. Voltou a ver o teste e analisaram o segundo ditado rítmico e que consequência tinha a indicação de compasso na escolha de células rítmicas e número de tempos para elaboração do mesmo. O aluno ficou visivelmente perturbado e a professora sugeriu uma aula no início do segundo período para ultrapassarem as dúvidas. O aluno estudará durante as férias, anotarás as suas dúvidas e mostrará essa lista à professora. Ela trabalhará com o aluno essas dúvidas no sentido de ele as superar. Advertiu o aluno ainda, de forma bem humorada, que depois vai exigir que ele trabalhe. O aluno ficou muito agradecido (ao que a professora respondeu que não era para agradecer) e disse ia ser muito

bom irem trabalhar para a prova. A professora comentou que não é trabalhar para a prova que é para o conhecimento dele.

19h35 Entregou o teste ao aluno-y e comentou com ele as suas (poucas) fragilidades. Todo este processo de discussão com os alunos pareceu-me extremamente cuidadoso e útil.

19h37 Professora perguntou o que acharam da prova, se a tinham achado muito difícil ou muito fácil. O aluno-w comentou que a prova oral foi boa. O aluno-x disse que a oral foi pior. A professora comentou que deveriam estudar melhor os exercícios dos anexos e que estes servem para relaxar e fazer a prova de forma mais segura. Lembrou os alunos que o tempo que têm para estudar a prova só dá para analisar um pouco, “o que tenho de pensar, qual é a tonalidade”, observar como é feito o acompanhamento do piano (que praticamente dobrava a voz) na entoação. A professora insistiu ainda que o trabalho que pede semanalmente é muito importante para depois fazer a prova oral. Todas as dicas dadas pela professora pareceram-me vir num momento muito oportuno. Após o teste, quando o que se fez ainda está na memória e antes de um novo período, quando as esperanças e vontades do aluno se focam mais em ser melhor.

19h44 A professora entregou um documento para a realização da autoavaliação. A professora propõe uma introspeção consciente. Não a nota que os alunos querem ter mas sim a nota que consideram merecer. Observando o documento em questão percebi que exigia alguma reflexivo e capacidade de autobservação e autocrítica.

19h54 A professora pediu licença para ler o que os alunos haviam escrito pedindo desculpa por o fazer à frente dos mesmo mas

justificando por considerar que assim fazia mais sentido. Comentou um ponto ou outro com os alunos tendo concordado com as autoavaliações realizadas pelos mesmos.

19h56 Perguntou novamente se os alunos queriam dizer algo em relação às provas e que faria a correção da mesma no segundo período. O aluno-w comentou que havia feito bastante mal a construção de escalas ao que a professora perguntou se haviam consultado o livro de apontamentos sobre esse capítulo. Ainda sobre a questão colocada pela professora ao -s, não foi notada insegurança por parte da professora. Portanto a pergunta não pareceu advir de tentar saber se cumpriu bem ou mal a sua função como professora, aliás, nem tampouco perceber se os alunos fracassaram ou não os seus objetivos, mas sim perceber, muito simples e diretamente, quais os momentos em que eles sentiram mais dificuldades e porquê.

20h00 A professora pediu para que os alunos verem a página 13 do livro de apontamentos para reverem as escalas mistas e perguntou ao aluno x como faria a primeira escala do teste solicitando aos outros que fizessem no caderno. Ajudou o aluno-x, lendo os apontamentos do Livro e perguntando o que lá pedia (ex: subir VI grau – qual é o VI grau?) e construindo a dita escala.

20h08 Pediu ao aluno-w para explicar novamente como faria a escala de Sol # menor (outra vez) e ele voltou a dizer que a armação de clave da relativa maior (Si maior) era fá e dó sustentidos tal como havia dito no início da aula quando a professora analisou as respostas dadas no teste de cada aluno. Uma vez relevada a persistência das dúvidas na mesma questão a professora fez revisão completa das escalas. Perguntou o que é que muda de uma escala maior para a sua relativa menor – as notas são exatamente as mesmas mas faz com que os meios tons fiquem localizados em sítios diferentes. Perguntou quais são os meios tons de uma escala maior e de uma escala

menor. O aluno referiu numerosas vezes as escalas de Dó Maior e de Lá menor pelo que a professora disse “ok, então parte daí”. O aluno, pensando na escala de Lá menor, respondeu que os disse por que os meios tons da escala menor natural estavam entre o II e II graus e o V e o VI. A professora insistiu então na pergunta “o que define se uma escala maior e uma escala menor? O que define um acorde maior e o diferencia do menor? Os alunos disseram como se escreviam os acordes de dó Maior e dó menor e chegaram à conclusão que era a primeira 3ª que definia o modo do acorde. Passou-se então para as escalas. A professora perguntou quais são os graus modais (graus que definem o modo). Os alunos acabaram por chegar à conclusão que eram o III e VI graus.

Construiu-se por fim a escala de Si Maior tom a tom por pedido do aluno-w, que disse nota a nota quais é que tinham de ter sustenidos, quando eram tons e quando eram meios-tons. O -disse que lhe tinham dito que era para tirar uma nota e ele pôs que si menos uma nota era dó percebendo então o seu erro. A professora continuou a fazer perguntas até a escala ficar toda escrita e com os meios tons escritos. Aproveitou o comentário sobre o que “tinham dito” ao aluno x sobre “tirar uma nota” e explicou como construir a escala dessa forma: se é uma escala que utiliza sustenidos deverá o aluno pensar na sensível (e por isso tónica menos uma nota) e colocar a ordem dos sustenidos até essa nota. Se a armação de clave fosse apenas constituída por fá e dó sustenidos teria um problema de base que tem que ver com a tónica (sol #) não aparecer na escala. A relação entre conteúdos cooperantes pareceu ser muito interessante, obrigando os alunos a pensar de forma mais “elástica”.

20h27 Deu-se por terminada a aula com as cordialidades e comentários propícios na última aula antes das férias de Natal.

Breve referência à sequência anterior	A aula decorreu à volta de dois eixos principais - compreensão de algumas situações ocorridas no teste e autoavaliação. Portanto toda a aula teve como base uma retrospectiva (evolutiva e avaliativa).
---------------------------------------	---

Conteúdos	Os conteúdos especialmente trabalhados na aula referiram-se às escalas o que, aparentemente, ocorreu sem a existência propriamente de uma planificação mas sim por necessidade natural no decorrer da aula. Do ponto de vista de observadora os conteúdos trabalhados surgiram da forma mais pertinente possível.
Objetivos da aula	Dar a conhecer aos alunos o <i>que</i> e <i>como</i> podem melhorar e desenvolver a capacidade auto avaliativa.
Sequência e Estratégia das atividades	A sequência de estratégias utilizada para o aspecto específico da construção de aulas pareceu ser adequado, com insistência da professora pelo relacionamento de conteúdos (como por exemplo ver as escalas pela sua relação com os acordes homónimos, pela sua sequência de tons e meios tons, pela relação com as escalas naturais e pelas tarefas a realizar na construção das mesmas). Do ponto de vista da observadora pareceu adequado. Naturalmente se pode questionar porque não foi utilizado também o ciclo das quintas para se construir as escalas, no entanto, neste contexto específico isso poderia prolongar a aula para além dos seus limites. Poderia também constituir, neste momento, um elemento causador de maior confusão em vez de cimentar os conhecimentos dos alunos.
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	A aula decorreu de forma natural conforme os assuntos foram surgindo. A professora aproveitou as necessidades que os alunos foram demonstrando para consolidar os conhecimentos dos mesmos.
Outros	Nada mais a comentar.

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014|2015


Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 7 (observação)	Data: 05 / jan / 2015

Registo de observação diário

19h00 Na presente aula estão a assistir mais dois alunos – e que irão continuar a assistir. A professora cooperante começou por dar as boas vindas aos alunos e desejar um bom ano novo. Em relação ao aluno-z que havia faltado no último dia de aulas do 1º período, a professora comentou a sua evolução compreendendo-o pela falta de estudo que observou no primeiro período e que foi ilustrada nos testes. A professora acrescentou ainda que tinha proposto dar uma aula de apoio e que qualquer um pode solicitá-la. Tentou marcar com o aluno-x mas não conseguiram encontrar horário compatível. Ficou combinado que a professoraalaria com a encarregada de educação do aluno na próxima sexta-feira para acertar um horário.

19h12 Professora pediu para abrirem o Anexo 2 na página do exercício 2. Começaram por ler apenas o nome das notas com marcação de compasso. A professora perguntou como se chamava a entrada que se observa no excerto e o aluno-y respondeu que se chama anacruza. Professora perguntou ainda como se define o conceito de anacruza ao que foram dadas várias definições pelos diferentes alunos. A professora perguntou ainda qual o compasso escrito. O aluno-x não respondeu bem e a professora pediu a outro aluno para responder e o aluno-w respondeu que era composto binário. A professora corrigiu dizendo “binário composto”. Durante a leitura o

mesmo aluno marcou o compasso a olhar para os colegas do lado porque teve dúvidas conseguindo dizer várias notas sem olhar para o papel - o pormenor é interessante do ponto de vista em que a faculdade de dizer nomes de notas que não estão a ser lidas nem, hipoteticamente, foram estudadas e memorizadas é uma situação real e a qual observo frequentemente na prática pedagógica pessoal. A professora solicitou então os alunos para contarem os tempos e percutirem o ritmo da voz inferior com palmas. Os alunos mostraram alguma imprecisão na primeira célula rítmica do compasso 18 (ver anexo 2, ex.2). A professora perguntou ao aluno-z como é que pensaria para conseguir fazer a célula rítmica. Sugeriu que encontrasse uma estratégia através da divisão e o aluno organizou as figuras rítmicas pela divisão. Professora solicitou então que repetissem a última linha e por fim que fizessem o exercício todo como está, muito lentamente. Marcou a pulsação, disse a divisão e iniciaram a leitura. A professora foi lembrando para os alunos olharem para a frente, para não acelerarem. O exercício ficou para trabalho de casa.

19h27 A professora informou que no 1º período haviam feito os exercícios 1 e 3 do anexo 1 e que agora fariam o exercício 5. A professora perguntou se tinham alguma dúvida a nível rítmico. O aluno-z respondeu que sim, logo na primeira célula rítmica . A professora explicou que o segundo ponto de aumentação aumenta metade do valor aumentado pelo primeiro ponto. O aluno-w concluiu que o segundo ponto aumenta um quarto da primeira figura, ao que a professora respondeu que estava correto. No entanto o aluno-z não tinha percebido e a professora foi ao quadro e escreveu as figuras (colcheia, semicolcheia, fusa). O aluno compreendeu. Então a professora perguntou como poderiam pensar para percutir a figura e o aluno-q (aluno novo a assistir à aula) disse que podiam pensar à semicolcheia e percutir a seguir à quarta semicolcheia. A professora sugeriu que lessem agora o ritmo (falado) e marcassem o compasso. A professora definiu a pulsação e realizaram a leitura. Durante a realização do exercício a professora pediu para não marcarem a subdivisão com a voz (ouveu-se frequentemente quatro pequenos golpes na voz durante as semínimas). O facto de os alunos

marcarem as semicolcheias com a voz indica que estão a seguir a estratégia sugerida. O facto de a professora pedir que não marquem pareceu-me positivo uma vez que, de alguma forma, espera que a estratégia de sentir a semicolcheia só seja utilizada enquanto é necessária e que será abandonada quando a célula rítmica já estiver intrinsicamente compreendida. A escolha dos exercícios a trabalhar pareceu-me também interessante: a professora escolhe exercícios cujo conteúdo a trabalhar são diferentes (ex.1 clave de sol, ex.2 clave de fá, ex.3 clave de dó3) em vez de simplesmente seguir a ordem numérica. Mais uma vez questiono a separação entre estes excertos e a audição dos mesmos. Será que a audição da música poderá prejudicar de forma viciosa a leitura? Será que temos alunos com uma audição e memória auditiva tão desenvolvidas que estas substituem ou adulteram a leitura?

19h36 A professora informou os alunos que iriam realizar agora um ditado melódico. Dirigiu-se para mim e apontou para o ditado que percebi que era o do teste escrito – voz do baixo do início do Kyrie do *Requiem* de Mozart. No quadro escreveu a clave, o compasso, um lá2 para início da primeira frase e um ré2 no início da segunda frase e os cinco compassos que constituem o ditado. A professora disse que o ditado estava em ré menor e perguntou qual seria a armação de clave e o aluno-w respondeu que a relativa maior é Fá maior e que a armação de clave é si bemol. A professora escreveu a armação de clave nas duas claves comentando que frequentemente se esquecem de escrever a armação de clave na segunda pauta. Perguntou então ao aluno-k quais as alterações ocorrentes que poderiam acontecer sabendo que a escala usada corresponde à menor harmónica, ao que o aluno respondeu corretamente. A professora mais uma vez lembrou que, estando os alunos num 5º grau, devem contar com modulações. Perguntou então quais os tons diretos de Ré menor ao que os vários alunos foram respondendo. Pediu ainda para pensarem nas notas do arpejo e nos graus tonais. A professora marcou a pulsação com a mão e tocou a melodia. Ocorre-me, tal como no dia do teste, se num 5º grau não seria exequível o ditado ser realizado não ao piano mas por gravação. O andamento escolhido pareceu-me excessivamente lento, o que me leva a questionar se um andamento

mais ligeiro (mesmo que fosse mais lento do que o que usualmente se ouve) seria realmente um fator de dificuldade ou se, pelo contrário, facilitaria a memorização melódica. A professora perguntou em que nota terminou o excerto tocado (primeiro compasso e três tempos do segundo, correspondendo neste ditado à primeira frase) e o aluno-w disse que era ré, ou seja a tônica. Perguntou logo a seguir qual a nota anterior e os alunos cantaram a o dó# e o aluno-q respondeu que era a sensível e por isso o dó#. Então a professora perguntou qual era a anterior a essa e depois de mais uma audição os alunos disseram que era a mesma (dó #). Perguntou ainda qual era a segunda nota e o aluno-w disse que era o lá e a seguir era o fá. A seguir a professora voltou a tocar e cantou o intervalo de fá para si bemol e perguntou ao aluno-q que intervalo era e o aluno respondeu que era uma 4ª e a professora perguntou que 4ª era e o aluno respondeu que era uma 4ªP e por isso a nota era si. A professora acrescentou que era si bemol como estava na armação de clave. O facto de a professora solicitar a precisão na linguagem por parte dos alunos parece-me excelente uma vez que, do ponto de vista pessoal, o desenvolvimento de capacidades de expressão linguística promove concomitantemente a precisão de pensamento.

A seguir a professora tocou tudo, agora as duas frases, e perguntou se a melodia acabava num "ponto final" e o aluno-w respondeu que sim. A professora perguntou se acabava na mesma nota do início e o mesmo aluno disse que não. Então a professora perguntou o que acontecia no primeiro compasso dessa frase e o mesmo aluno (particularmente participativo na aula descrita) disse que subia e descia muitas vezes. A professora fez a mesma pergunta para a segundo compasso e o aluno-w disse que descia. A professora tocou outra vez o primeiro compasso e o aluno disse as notas. A professora perguntou então ao aluno-x qual era o ritmo e o aluno respondeu que a primeira figura era uma semínima com ponto mas depois atrapalhou-se dizendo, creio que por ansiedade, que a colcheia que faltava nesse tempo era preenchida por três semínimas. A professora advertiu o aluno para saber o nome das figuras. O aluno-w respondeu que faltava uma colcheia para completar o tempo e por isso eram duas semicolcheias. Acabou por dizer o ritmo desse compasso todo. A professora tocou então o segundo compasso e o aluno-w disse que era uma escala descendente mas depois que tinha um salto a subir. A

professora perguntou qual era a cadência e os alunos responderam que era uma cadência perfeita. A professora perguntou qual era a última nota e os alunos responderam que era Lá. Então só faltavam duas notas. A professora perguntou então qual era a diferença entre Ré menor e Lá menor e o aluno-w respondeu que era o Si que deixava de ser bemol. A professora perguntou então qual era a penúltima nota sabendo-se que era uma cadência perfeita e os alunos responderam que era mi. O aluno-z disse o ritmo da segunda frase do ditado corretamente e a professora escreveu. Este, processo detalhadamente descrito, relata todas as estratégias utilizadas na elaboração do exercício e respetiva correção. Na minha perspetiva, a discussão de estratégias e atividades, de conteúdos, de metodologias, objetivos e competências, deveria ser mais assídua. Assim, a escrita destes detalhes funciona para mim como uma consciencialização (através da verbalização) mas poderá ser também útil para outros que podem comparar as suas próprias estratégias com estas.

20h04 A professora informou então os alunos que iriam fazer a correção do ditado melódico a duas vozes, dizendo que estava em Sol Maior. Escreveu na pauta a indicação de compasso, os quatro compassos e as notas do início da frase e uma nota de apoio na voz inferior. Não escreveu a armação de clave. Quando estavam para começar o ditado a professora perguntou qual seria armação de clave e o aluno-z respondeu que era fá sustenido. A professora tocou o excerto e perguntou qual era a cadência e o mesmo aluno respondeu que era uma cadência perfeita. A professora perguntou o que isso implicava e o aluno respondeu um intervalo de 5ªP para a tónica. A professora corrigiu dizendo que não tinha de ser uma 5ªP e que as cadências não preveem necessariamente intervalos mas sim funções tonais. Então o aluno-q respondeu que eram as funções tonais V e I, ambos em estado fundamental. A professora perguntou ainda qual era a outra característica e, não obtendo resposta, a professora informou os alunos que a voz do soprano também tem de finalizar na tónica. Perguntou ainda se se lembravam de algo do ditado e o aluno-w disse que achava que a voz inferior começava por descer por graus conjuntos. A professora pediu para se concentrarem agora na linha inferior até ao dó. Depois dessa parte corrigida pediu para se

concentrarem na parte final (dois últimos compassos) e na nota que faltava antes do dó que fora dado. A parte final foi conseguida no entanto continuou a faltar a nota que antecedia o dó. A professora pediu para se concentrarem agora na voz superior, solicitando que cantassem durante a audição sem nome de notas o que fizeram duas vezes sem interrupção. Pediu então ao aluno-y para dizer as notas da voz superior o que o aluno fez dizendo também o ritmo. Chegando a este ponto faltava apenas uma nota pelo que a professora tocou até esse ponto e parando perguntou que nota era e os alunos responderam corretamente. A forma de corrigir efetuada pela professora pareceu-me bem conseguida: os alunos estavam, em geral, empenhados, o facto de estarem a fazer entre sozinhos durante cada audição mas em grupo ao partilharem com a turma o que achavam que era a resposta certa pareceu tornar o exercício mais acessível para eles. Um dos alunos comentou no fim deste ditado a duas vozes algo como “com ele a dizer parece mesmo fácil” sobre a resposta dada por um colega. Este aspeto de trabalho de grupo pode ser muito positivo para alguns alunos. O risco tem que ver com alunos que participam menos, mesmo quando solicitados pelo professor e que conseguem, eventualmente de forma inadvertida, disfarçar melhor as suas fragilidades em vez de as superarem.

20h21 A professora comentou que estes dois ditados correspondiam aos realizados no teste e sugeriu que deveriam analisar o que haviam feito comparando com a correção. Entregou o teste ao aluno-z que havia faltado e analisou, do mesmo modo que havia feito com os outros alunos, as questões a trabalhar do aluno. Perguntou o que implicava uma escala menor melódica. Os alunos responderam que tinham de encontrar a relativa maior através de uma 3ª menor ascendente. O aluno-w respondeu que a relativa maior era Si Maior fazendo a contagem do meio tom e do tom em voz alta. Depois disse a armação de clave. A professora perguntou porque têm de escrever a escala a subir e a descer e o mesmo aluno respondeu que a escala era diferente na subida e na descida. A professora perguntou ao aluno-x o que era diferente, que não soube responder e a professora perguntou ao aluno-w que expôs que eram o 6º e o 7º graus. O

aluno explicou quais as alterações nas subidas e em que notas. A professora perguntou ainda ao aluno-k o que deveria ser feito na descida que respondeu que descia na forma natural. A professora pediu para o aluno discriminar e, tendo o aluno hesitado, a professora explicou que para baixar uma nota com duplo sustenido o aluno deve colocar um sustenido. A seguir as alterações feitas a professora perguntou pelos meios tons ao aluno q, que hesitou também pelo que a professora acabou por responder por ele e escrever no quadro.

20h29 A professora informou os alunos das datas das provas (2 e 9 de Março).

20h31 A aula deu-se por finalizada. Durante a saída a professora perguntou aos alunos que estavam a assistir como se tinham sentido e eles responderam sobre o que tinham mais dificuldades.

Breve referência à sequência anterior	Foi referido o teste escrito, nomeadamente os exercícios relativos aos ditados melódicos e ainda os exercícios dos anexos realizados.
Conteúdos	Duplo ponto de aumentação. Anacruza - conceito. Cadência Perfeita. Clave de dó 3ª linha. Escala menor harmónica e escala menor melódica. Tons próximos.
Objetivos da aula	A aula pareceu ter como objetivo adiantar mais dois exercícios dos anexos e corrigir dois exercícios do teste escrito. A correção tranquila e detalhada destes pareceu potenciadora de aprendizagens significativas.
Sequência e Estratégia das atividades	As estratégias que levam as atividades a serem bem sucedidas pareceram-me muito boas e realizadas <i>in small steps</i> , de forma muito adequada à turma. No entanto este ponto de vista poderá ser frágil uma vez que eu fui aluna da professora cooperante o que faz com que eu tenha mais empatia pelas estratégias que reconheço da minha própria evolução - nomeadamente porque foi esta a professora que me levou a querer seguir profissão como professora de Formação Musical.

	<p>A sequência de atividades porém pareceu-me sempre ligada a testes, o que pessoalmente me causou algum desconforto. Os anexos relacionados com um próximo teste e principalmente com o teste final e os exercícios ditados relacionados com o teste anterior. Considero que, dadas as circunstâncias, a aula foi perfeitamente ajustada às necessidades - preparação dos alunos para uma performance que ocorrerá no final do período. Ainda assim, não me impeço de sentir a falta da execução musical e da atividade sem objetivos de preparação para testes. Ouvir ou fazer música só pelo prazer de a fazer.</p>
<p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p>	<p>Tal como referido na sequência e estratégias das atividades ficou um sentimento de ausência de <i>música</i>. Será que o excerto de Mozart não poderia ter sido ouvido no final da correção? E o exercício do anexo 1 (Haydn, Quarteto de cordas op.74, nº2 em Fá M, <i>Andante grazioso</i>)? E o ditado melódico a duas vozes, porque não cantá-lo a duas vozes ou ouvir a versão a quatro vozes?</p> <p>Os alunos pareceram renovados neste início do ano, mais participativos tendo sido uma aula bastante divertida. Pareceram mais motivados e, do meu ponto de vista, a professora aproveitou bastante bem essa energia. A única questão que ficará pendente é o aluno-x: será que a entrada de mais dois alunos contribuirá para que as atenções sobre o aluno sejam mais dissipadas e as suas dúvidas mais recalcadas?</p>
Outros	Nada mais a comentar.

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014|2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 8 (observação)	Data: 12 / jan / 2015

Registo de observação diário

A entrada na sala deu-se um pouco mais tarde. Durante esse período o aluno-x esteve a ver o caderno e o aluno-y ficou parado. Pela observação das aulas anteriores, o aluno-x tendencialmente é um aluno com facilidade em se distrair e algumas fragilidades tanto na qualidade como na regularidade do seu estudo individual. Em relação ao seu trabalho autónomo, não presenciando os seus trabalhos em casa, não posso ter certezas. No entanto a sua prestação nas aulas tem sugerido isso. Assim sendo, foi surpreendente verificar que este aluno aproveitou os minutos antes do início da aula para praticar.

19h10 Estavam presentes os aluno-x, -y, -q e o -w. A professora comentou que queria trabalhar os anexos e ritmo e que iam fazer reproduções rítmicas de frases de quatro tempos. A professora percuteu uma frase rítmica com palmas e os alunos repetiram. No fim de a percutirem várias vezes e estar memorizado pelos alunos, a professora perguntou ao aluno-y o que tinham percutado. Depois de ele dar a resposta (certa), a professora comentou que, na sua opinião, os alunos frequentemente não memorizam corretamente. Portanto a dificuldade dos ditados rítmicos deixa de ser a identificação de células rítmicas mas sim a memorização imprecisa ou errada das frases. Percutiu outra frase e perguntou ao aluno-x, que com algumas dificuldades acabou por responder. A professora percuteu mais frases

rítmicas seguindo o mesmo procedimento para cada um dos alunos. Três das quatro frases percutidas foram as seguintes:



A estratégia utilizada pela professora pareceu-me boa. No entanto pergunto-me se estaria adequada ao exercício seguinte.

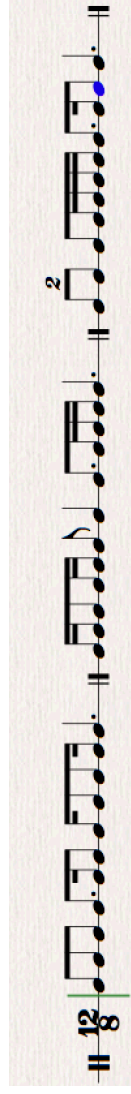
19h28 Iniciou-se um ditado rítmico. Na primeira audição a professora tocou a frase rítmica no piano, depois com palmas e na terceira audição solicitou aos alunos que indicassem que células rítmicas tinham identificado de imediato, independentemente do tempo ou compasso onde havia sido ouvido.



Perguntou a cada um dos alunos e foi fazendo uma lista das células rítmicas que os alunos foram dizendo. Depois de seis células rítmicas identificadas pelos alunos – não necessariamente as corretas - a professora percutiu mais uma vez (a quarta) e deu tempo para os alunos escreverem. A professora percutiu ainda uma quinta vez (da segunda à quinta vez percutiu com palmas). Procederam então à correção. A professora falou de estratégias: escrever as células à parte, memorizar a frase toda ou partes da frase sugerindo que os

alunos tenham uma estratégia antes de iniciar o exercício. Depois de corrigidas as células rítmicas a professora percutiu mais uma vez para que os alunos tivessem oportunidade de organizá-las pela frase. Na escrita da correção cada aluno foi solicitado para dizer uma ou mais células rítmicas. Esta forma de corrigir o exercício parece-me interessante do ponto de vista em que todos os alunos participam. No entanto pergunto-me: esta não será apenas uma forma mais participativa de fornecer a resposta certa e escrever a correção no quadro? De que forma poder-se-ia realmente *vivenciar* a correção do exercício? De que forma pode um professor levar um aluno que executou incorretamente uma tarefa a chegar à resposta correta? Que perguntas teria de fazer e/ou que passos intermédios sugeriríamos para que o aluno compreendesse o que interiormente não aconteceu como desejado?



19h44 Reproduções rítmicas em divisão ternária do tempo, igualmente quatro tempos.



19h55 Procedeu-se ao ditado rítmico da divisão ternária. A professora solicitou que os alunos explicassem o compasso 12/8 e os alunos responderam corretamente. O ditado percutido com palmas foi o que se segue. Foi percutido três vezes e então a professora solicitou que indicassem as células rítmicas que tinham identificado tal como no exercício anterior.



A professora ditou as duas últimas vezes e procederam à correção da mesma forma que relatado supra.

20h18 Procederam também à leitura do exercício 5 do anexo 1. Os alunos leram  em vez de , no entanto a professora não pareceu notar. Não sei se foi combinado previamente assim ou se foi distração.

20h21 A professora explicou como realizar o exercício 9, (anexo 1, p.6) e procederam à leitura (solfejada vertical). A professora marcou uma pulsação e os alunos disseram uma nota a cada pulsação marcada pela professora. No terceiro compasso a professora explicou como ler nos casos em que o ritmo das várias vozes não é igual. Este tipo de leitura parece-me bastante mais próximo da música do que os exercícios de leituras solfejadas com mudanças de clave que realizei quando estudei Formação Musical ou até mesmo, o tipo de exercícios que *devo* realizar no meu âmbito profissional: linhas melódicas (?) que constituem meros exercícios de leitura sem significado musical e cujo objetivo é fazer o aluno ler em diferentes claves. Ao ler verticalmente aproximamo-nos, penso eu, da leitura harmónica que um pianista faz quando tem de acompanhar um coro ou a de um maestro quando tem de fazer opções sobre uma cadência. Na realidade não me parece que consigamos ouvir a todo o momento todas as linhas melódicas de uma orquestra, mas apercebemo-nos que algo não está bem quando a harmonia é alterada por um instrumentista que não tocou bem a sua linha. Deste modo, se a leitura solfejada vertical for realizada com consciência das harmonias que estão a suceder, parece-me um exercício interessante. Os outros exercícios que se realizam no género do seguinte









parecem-me úteis apenas para chegar à leitura vertical ou à leitura de excertos de orquestra em que a melodia vai mudando de

instrumento para instrumento.

20h28 Procederam à entoação do exercício 7 do anexo 2 (p.7). A professora pediu que dissessem qual a tonalidade e tocou a escala e o arpejo e ainda a primeira nota. Tocou o início (cc.1-8) e no fim perguntou o que os alunos consideravam e o aluno-y respondeu que a melodia que iam cantar a partir do compasso 9 se repetia. Os alunos cantaram marcando o compasso sem acompanhamento. A professora tocou algumas das notas e foi dizendo “tónica”, “dominante”. Esta alusão às funções tonais pareceu-me pertinente e útil. No entanto, sendo uma observadora, não poderei avaliar que efeito teve nos alunos (apenas, talvez, na próxima aula por observação do trabalho dos alunos). A solicitação para relacionar a melodia a entoar com o acompanhamento também me pareceu uma estratégia útil e pertinente.

20h32 A aula deu-se por terminada.

Breve referência à sequência anterior	A professora solicitou, tal como noutras aulas, o que havia sido requerido para trabalho de casa, informando no entanto que a aula não começaria pela apresentação dos mesmos. Para além deste breve apontamento não pareceu haver mais relações diretas com a aula ou aulas anteriores. Pergunto-me se todas as aulas têm de ter relações diretas com a que as antecederem e as procedem e penso que nem sempre tal será possível dado o carácter multifacetado da Formação Musical e a diversidade de competências a desenvolver (ou pelo menos dos objetivos). Ainda assim, observando esta aula ela parece integrar-se numa sequência de atividades em que se “deve” passar frequentemente por ritmo, melodia e harmonia. Neste caso, a professora focou-se mais na parte rítmica embora abordasse também a melodia. Na aula anterior a professora dera mais atenção às questões melódicas através da nova elaboração e respetiva correção dos ditados melódicos do teste do 1º período. A passagem regular pelos itens acima referidos (ritmo, melodia, harmonia e teoria) parece ser um critério na sequenciação das aulas. Não foi observada relação entre o trabalho solicitado para casa que implicava leitura rítmica, nomeadamente a leitura do ex.5 do
---------------------------------------	---

	<p>anexo 1. Este exercício tinha a seguinte célula rítmica . Do ponto de vista pessoal esta poderia ter sido utilizada nos ditados rítmicos por forma a professor averiguar se a compreensão desta fora bem sucedida. Desta forma, a relação entre as duas aulas (a presentemente descrita e a anterior) e os trabalhos solicitados para casa, poderia, eventualmente, ser mais consequente.</p> <p>Pela observação realizada os conteúdos trabalhados foram os seguintes:</p> <p>Células rítmicas: , ,  (ilustrados nos ditados rítmicos),  (operados na leitura solfejada do exercício 5 do Anexo 1) e  (observado no ditado rítmico da divisão ternária do tempo).</p> <p>Claves de sol, fá e dó 3ª linha em contexto de leitura solfejada vertical (observado na leitura do exercício 9 do anexo 1).</p> <p>Sobre as células rítmicas não pude averiguar se estas foram ou não bem aprendidas dada a forma como a correção se deu: cada aluno contribuiu com uma célula. Assim sendo, não parece haver uma forma inequívoca de saber se os alunos identificaram todas as células ou se tiveram sorte na que lhes foi solicitada. Em contexto real pergunto-me se é exequível em todas as aulas e em todos os exercícios verificar o grau de aprendizagem do aluno. Creio que para isso ser possível outras coisas, eventualmente importantes, terão de ser negligenciadas. Por outro lado o tipo de "correção" feita, tal como acima referido, leva-me a questionar qual a ação do professor na evolução dos alunos de um exercício para outro homónimo. Sobre a correção debruçar-me-ei novamente no ponto referente à Avaliação na aula. Até que ponto é que a repetição do exercício levará o aluno a evoluir? Creio que há exercícios que têm algum carácter tarefairo e que há assuntos que têm que ver com prática sistemática (imagine-se o absurdo - do ponto de vista pessoal - de a leitura à primeira vista ser trabalhada pela análise aprofundada de uma obra em vez da análise ao género <i>vol d'oiseau</i> de várias partituras). Porém, informar os alunos das respostas certas não significa, do ponto de vista pessoal, corrigir. Neste processo, pode haver alunos que simplesmente constatarão que mais uma vez "não percebem de ritmos" ou que "não têm jeito para ritmos".</p>
Conteúdos	
Objetivos da aula	<p>Pela sequência de atividades e pelas estratégias observadas, enumerei os seguintes objetivos como os que calculo que a professora terá imaginado na planificação desta aula:</p>

Desenvolver a memória rítmica - nas imitações rítmicas (ver 19h10 e 19h44);

Desenvolver uma interiorização rítmica precisa - também observável na atividade de repetição rítmica e neste caso associada à memorização;

Consolidar relação entre som e notação rítmica - na identificação das células rítmicas tanto nos exercícios repetições rítmicas no fim dos quais a professora solicitava a descrição da frase percutida como nos ditados rítmicos e ainda nas leituras realizadas;

Avançar com a leitura dos anexos;

Os objetivos pareceram claros e foram partilhados com os alunos o que me pareceu positivo. As estratégias utilizadas pareceram-me, no geral, adequadas aos objetivos a atingir. Nas leituras dos exercícios pertencentes aos Anexos pareceu-me que os objetivos foram atingidos. Nos restantes só poderei averiguar de forma mais aprofundada nas próximas aulas, quando observar uma nova aplicação destes conteúdos. Só aí poderei avaliar se as aprendizagens foram realizadas ou não e consequentemente se os objetivos foram ou não atingidos.

Apesar de considerar adequadas as atividades e estratégias para os objetivos determinados, questiono os objetivos da aula. A minha intuição (não sei responder se como pessoa ou como observadora) diz que o objetivo por trás dos acima enumerados não tem que ver com uma vivência musical em si mas sim com realizar corretamente determinados exercícios. No caso da leitura dos Anexos o objetivo e as estratégias parecem-me desprovidos de *música*. Porque não constituírem um motor para a curiosidade e cultura musicais?

Assim, as questões que me têm surgido ao longo deste relatório voltam a ser levantadas: qual ou quais os objetivos dos Anexos? Até há uns anos atrás (creio que até 2006, margem de erro de \pm um ano) os exercícios anexos eram em grande parte constituídos por leituras solfejadas com alternância de claves sobre exercícios do livro de Fontaine (1955, *Traité pratique du rythme mesuré*). O objetivo musical nesse momento tinha que ver simplesmente com o treino da leitura. Essa listagem de exercícios (aos quais se juntavam uma série de exercícios do livro *Adiestramiento Elemental Para Músicos* de Hindemith (1946)) foi substituída por uma outra listagem com uma percentagem alta de excertos de obras (nos anexos 1 e 2 do 5º grau são 14 excertos em 17 exercícios). Porém, apesar do enfoque na música, estes excertos parecem não motivar objetivos diferentes dos anteriores: o 1º Anexo, com 9 exercícios de um total de 17, é

	<p>dedicado exclusivamente ao solfejo rezado; o segundo anexo inclui mais dois exercícios (e que constituem exercícios e não excertos de obras) de solfejo rezado, agora com o acrescento de uma linha para percudir simultaneamente. Para além destes, temos no 2º Anexo um excerto de uma Sonata de Mozart (Sonata nº 7, <i>Poco Adagio</i>) que é reduzido a leitura rítmica. Portanto, um total de doze exercícios sobre excertos de obras que não são utilizados <i>musicalmente</i>. Creio que a passagem dos antigos exercícios anexos para a utilização de obras poderia por um lado ter diminuído a percentagem de leituras meramente faladas mas principalmente poderia finalmente ter-se libertado de uma Formação Musical presa ao solfejo rezado e ao exercício pelo exercício. Naturalmente os objetivos dos anexos vão estar relacionados com o professor que os dá aos alunos. Assim sendo, os anexos podem ser uma ferramenta muito simples e útil para determinados objetivos ou poderão reduzir-se a meros exercícios de destreza com o objetivo de promover a leitura.</p> <p>Pergunto-me ainda se a imitação rítmica não terá sido uma redução da vivência rítmica a uma estratégia (em vez de um fim). Parece-me, pois, que a vivência musical e a execução correta de determinados exercícios (sejam ditados rítmicos ou leitura de anexos) deveriam estar mais intimamente interligados.</p>
Sequência e Estratégia das atividades	<p>A sequência das atividades teve, na minha opinião, algumas fragilidades. Por um lado o ditado precedeu a leitura - procedimento que não defendo especialmente uma vez que a minha experiência diz que os alunos reagem melhor a ler e só depois escrever (já que quando leem também ouvem e nem sempre quando ouvem conseguem “ler” interiormente). Enquanto determinadas relações som-notação estão bem presentes na memória após a leitura, parece-me que não só os ditados são mais bem sucedidos, como essas relações são mais profundamente compreendidas. Ainda assim, admito que um trabalho previamente sensorial e só depois racional poderá ser uma metodologia muito interessante.</p> <p>Imitações e Ditados rítmicos</p> <p>A estratégia relativa aos exercícios rítmicos iniciais (ver 19h10 e 19h28, 19h44 e 19h55) pareceu-me muito interessante pelo incentivo à memorização de frases. No entanto considero que a estratégia utilizada pela professora tem, na minha opinião uma característica que, boa ou má (não sei se me caberá a mim fazer esse tipo de juízos de</p>

	<p>valor), eu não adoptaria. A identificação imediata de alguma célula rítmica não me parece um exercício musical mas sim meramente auditivo. Só me parece realmente ligada à música e ao som quando o aluno refere qual a posição que essa célula ocupa na frase (por exemplo, terceiro tempo do segundo compasso). Questiono portanto a listagem de células rítmicas para reorganização das mesmas na frase. Questiono ainda o grau de musicalidade de memorizar frases rítmicas que dificilmente apareceriam numa peça musical. Não pretendo desacreditar este tipo de ditados - creio que são úteis para trabalhar várias células rítmicas em pouco tempo - oito pulsações. Mas igualmente rejeito que devam ser o único tipo de ditados rítmicos. Para desenvolver a memória rítmica, pergunto-me se células agrupadas numa sequência de oito pulsações desprovidas de relação musical entre si serão o ideal.</p> <p>Apesar de eu rejeitar uma das estratégias para a minha prática como acima referido, não significa de todo que ela não seja boa. Esta ideia é ainda mais confirmada pelo facto de ter sido útil para um aluno que tinha dificuldades. A questão não fica para mim uma questão fechada.</p> <p>O facto de a professora partilhar com os alunos as suas impressões sobre a aprendizagem dos seus educandos é, na minha perspetiva, muito positivo. Pondo a hipótese de, por vezes, os alunos não escreverem corretamente as frases rítmicas ditadas não por não entenderem o ritmo mas sim por o terem memorizado mal e ter comentado com eles, pareceu-me bom para eles que se mostraram imediatamente empenhados no exercício. Não sei o que motivou a professora a procurar esta estratégia mas creio que poderá advir simplesmente de um processo de reflexão por parte da professora.</p> <p>Sobre as leituras dos Anexos, as estratégias pareceram-me adequadas aos objetivos embora na perspetiva pessoal (tal como referido no item "Objetivos da aula") as abordagens pudessem ser diferentes.</p>
<p>Avaliação na aula (processo de avaliação</p>	<p>Dois alunos faltaram o que me leva a questionar a sua motivação. Quando os alunos faltam - principalmente quando é mais do que um - pergunto-me sempre se tiveram de faltar ou se estão algo desmotivados, levando a que outras coisas se tornem prioritárias em relação à aula. Apesar de pessoalmente levantar sempre esta questão, não creio que seja o caso.</p> <p>A aula pareceu-me bem conduzida dentro do que já foi referido. O facto de o aluno acima referido ter sido bem sucedido numa tarefa</p>

<p>continua a usar e processo de avaliação final)</p>	<p>que tinha por hábito constituir uma dificuldade foi, do meu ponto de vista, excelente.</p> <p>A referir ainda que a aula teve momento rítmico e melódico, o que me agrada. Do ponto de vista pessoal prefiro sempre aulas que passem por pelo menos dois dos seguintes: ritmo, melodia e harmonia. A sensação retirada da aula foi de bem estar: os alunos pareceram sair satisfeitos da aula.</p> <p>A professora vai comentando durante a aula o sucesso ou não dos alunos com expressões como "boa!", "então, jovem?" e que constituem avaliações claras para os alunos no que diz respeito à dicotomia bem/mal executado. Por vezes a professora pergunta pelo número de elementos certos de um exercício (por exemplo o número de intervalos certos), no entanto o procedimento não foi verificado nesta aula.</p>
<p>Outros</p>	<p>Sobre as estratégias para o ditado rítmico:</p> <p>Ao refletir sobre os processos inerentes ao exercício apercebo-me que estão presentes várias faculdades e que consequentemente nos podemos interrogar: o aluno ouviu bem? O aluno memorizou bem? O aluno decodificou corretamente aqueles sons na notação utilizada? O aluno é rápido a escrever? O aluno percebeu a pulsação? Tenho o hábito de dizer aos meus alunos que eles devem ter as seguintes, mas, na impossibilidade de ter as duas, devem desenvolver uma delas: memória e escrita rápida. A estratégia que costumo usar, para incentivar os meus alunos é escreverem, sem consciencialização das figuras, o número de sons por tempo. Costumo exercer alguma pressão para que isso aconteça na primeira audição. E depois, irem preenchendo cada tempo com um misto de racionalização (se ouvi dois sons e são desiguais só pode ser x e y, etc) e de ditado puro, de reconhecimento de células rítmicas:</p> <p>4 _____</p> <p>4 _____ _____ </p>

Observação da Prática Educativa

Guão orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 9 (observação)	Data: 19 / jan / 2015

Registo de observação diário

19h07 Após o usual momento de boas vindas relembrou-se o que fora solicitado para trabalho de casa. A professora recordou aos alunos como ler o exercício de leitura solfejada vertical (anexo 1, ex.9): clave de fá, clave de dó 3ª linha e depois as claves de sol. Lembrou ainda que para a leitura na clave de dó 3ª linha se pode pensar na clave de sol e dizer uma nota acima. A leitura foi realizada com marcação da pulsação a corresponder a cada nota. No final do exercício a professora comentou que o aluno-y o havia realizado muito bem. Pergunto-me que estratégias tem um professor, a partir de um dado momento, para mostrar aos seus alunos que não realizam um estudo autónomo que realizar os trabalhos de casa é algo importante para a sua evolução. Na minha prática pedagógica tento fazer os alunos perceberem que não realizarem os trabalhos solicitados tem implicações não só na sua evolução como na da turma. Devem portanto, também pelo espírito de equipa, serem responsáveis pelas suas tarefas individuais. No entanto, por vezes, nos contextos reais, parecem esgotarem-se as estratégias que motivam o aluno para o trabalho individual.

19h17 A professora solicitou que lessem apenas o ritmo antes de procederem ao solfejo do exercício 2 (Anexo 1, ex.2). Perguntou aos alunos o que sucedia no primeiro compasso ao que os alunos responderam inicialmente que era um galope. A professora pediu que vissem de forma mais distanciada e os alunos responderam que era uma síncopa de três tempos. Então a professora pediu que lessem com uma colcheia em vez de lerem o galope, o que os alunos fizeram corretamente. Seguiu-se a leitura rítmica de todo o exercício que, não tendo sido corretamente executada, foi repetida com solicitação da professora para sentirem a divisão do tempo. Após essa leitura (em que a professora marcou a divisão nos compassos com seqüências de fusas) o exercício ficou marcado para trabalho de casa para solfejar. Este pedido vem na seqüência de uma leitura rítmica bem sucedida e portanto a sua solicitação terá que ver com a consolidação de conhecimentos e produção de novos.

19h26 A professora solicitou a entoação da memorização e transposição de uma melodia de Mozart (Anexo 2, ex.8). A professora explicou como realizar o exercício e realizaram a análise melódica do mesmo tal como haviam realizado na aula anterior. A repetição dos raciocínios pareceu consistir numa estratégia da professora para que estes fossem memorizados pelos alunos. Em cada motivo melódico a professora pediu aos alunos para dizerem como seria noutras tonalidades. Entoaram em conjunto uma vez com recurso à partitura e a seguir sem recurso à mesma. A professora perguntou quem havia realizado o trabalho de casa e o aluno-y respondeu positivamente e que havia escolhido Sol Maior como tonalidade de transposição. A seguir o aluno-x afirmou que também havia realizado a memorização e a transposição para Sol Maior, mas a sua execução demonstrou que a memorização não fora realizada corretamente, pelo que a professora sugeriu que o aluno memorizasse muito bem a melodia antes de iniciar as transposições.


19h38 A professora referiu também que havia pedido para trabalho de casa uma improvisação (ver relatório da aula passada). Tal como na improvisação da aula do dia 10 de novembro, foram realizados exercícios de preparação: entoaram a escala e o arpejo no ritmo da improvisação marcando o compasso. Tanto o exercício da entoação da escala como o do arpejo foram entoados três vezes (aparentemente para consolidação da escala e do arpejo no ritmo dado). Antes da última entoação a professora comentou que por vezes o que é difícil é conjugar a nota que se está a cantar com o nome que lhe corresponde. Fizeram ainda um exercício que consistiu em entoar em cada tempo apenas uma nota sendo a sequência a escala, mantendo o ritmo presente no exercício. A análise das dificuldades pareceu-me uma partilha da experiência da professora útil e positiva para os alunos. A professora solicitou finalmente que improvisassem em conjunto sobre aquele ritmo com a limitação de só poderem cantar notas do arpejo. Os alunos não foram bem sucedidos não tendo conseguido terminar o exercício e parando de cantar. A professora comentou que não devem parar e fez uma breve avaliação da improvisação de cada um. Solicitou um novo esforço, que aconteceu de forma mais bem sucedida. Realizaram então a improvisação a solo. Ao fim de cada improvisação a professora comentou o que havia sido mais positivo e o que ainda tinha de ser trabalhado. Este *feedback* pareceu-me muito positivo e muito útil para um aluno que queira progredir. No entanto os alunos agora presentes na aula (alunos-z, -k e -w) não haviam estudado e não se mostraram muito motivados para trabalhar autonomamente. O seu empenho no exercício da aula também não pareceu ser acentuado. O aluno-k demonstrou dificuldades na afinação. Pergunto-me se não se poderia ter realizado inicialmente, antes dos exercícios elaborados, uma improvisação sobre o ritmo dado mas sem o nome de notas. Esta alternativa poderia ajudar na expressão das ideias dos alunos, o que eventualmente os poderia ter motivado mais.

20h05 Iniciou-se um ditado melódico também em Ré Maior, com a indicação do compasso e da primeira nota de cada frase. O excerto correspondeu a “Heidenröslein” op.3, nº3 de *Augeswählte Lieder* de Schubert em Ré Maior, cc.1-10. A professora explicou que o objetivo era, tal como na semana passada (relativamente aos ritmos), tentar memorizar a frase. A professora tocou a melodia no piano e informou os alunos que a seguir à segunda audição queria que cantassem sem nome de notas. O processo não foi bem sucedido e os alunos não conseguiram repetir mais do que três compassos. Então a professora pediu para pousarem os lápis e após tocar mais uma vez solicitou que voltassem a cantar o que mais uma vez não aconteceu da forma correta. A professora acabou por cantar com os alunos mas, do meu ponto de vista, os alunos não memorizaram a melodia.

Dado o insucesso da tarefa questionei-me o que poderia não estar a levar àquele resultado. A melodia foi tocada de forma excessivamente lenta o que tornou, na minha opinião, muito difícil de memorizar. Por outro lado pergunto-me se este tipo de trabalho já havia sido feito. Entretanto a professora comentou com os alunos que não deveriam insistir em se manterem numa estratégia e que devem experimentar novas estratégias quando ela as solicita. Após tocar mais uma vez (e permitindo que os alunos escrevessem) solicitou que cantassem novamente sem nome de notas seguido da entoação com nome de notas. Para a frase seguinte a professora pediu imediatamente que não escrevessem e tentassem memorizar. Após ter tocado essa segunda frase a professora perguntou onde tinha finalizado. A segunda frase também não foi bem memorizada (embora melhor que a primeira) e o ditado não foi finalizado.

Observei que na presente aula e na aula de dia 12 de janeiro a professora insistiu mais na parte de memorização. Pergunto-me se é hábito seu trabalhar a memória, no entanto calculo que a resposta seja negativa dada a pouca desenvoltura dos alunos nessa tarefa. Assim questiono-me o que terá levado a professora a incentivar agora esse tipo de trabalho. A melodia foi tocada no piano pelo que sugeriria, apesar de ser mais confortável para os alunos e de ser o que acontecerá no teste (ditado melódico tocado ao piano como consta no Programa dos Testes), que o excerto fosse realizado por gravação.

20h31 A professora informou os alunos que a improvisação se mantinha para trabalho de casa. Aparentemente este pedido vem na sequência de o exercício não ter sido tão bem sucedido como a professora desejava. Pediu ainda uma análise aos alunos sobre a execução do ditado. O aluno-w considerava que a hora do dia era determinante ao que a professora respondeu que essa questão é incontornável e que devem conseguir bons resultados independentemente disso. O aluno-q considerou que o andamento era muito lento o que dificultava a memorização. A aula terminou e eu, observadora, e a professora conversámos um pouco sobre o insucesso da memorização.

<p>Breve referência à sequência anterior</p>	<p>A professora iniciou a aula por referir o que havia requerido para trabalho de casa à semelhança das aulas anteriores. Repetiu as indicações que havia dado para os exercícios de leitura solfejada vertical e memorização e transposição melódica. Em relação à leitura solfejada em clave de sol a estratégia usada foi a mesma de outras leituras solfejadas já realizadas: primeiro leitura rítmica vocal e depois, noutra aula, leitura solfejada.</p> <p>Para além da ligação à aula passada por meio dos trabalhos de casa solicitados houve uma conexão: o trabalho para desenvolvimento da memória. Na aula de dia 12 de janeiro a professora incentivou o recurso à memória por meio da imitação de frases rítmicas. Na presente aula a professora reforçou este incentivo no ditado melódico.</p> <p>Observei ainda que a professora solicitou na aula passada para trabalho de casa uma improvisação em Ré Maior. Na presente aula, após a realização desse trabalho, a professora iniciou o ditado melódico na mesma tonalidade o que pareceu ser hábil.</p>
<p>Conteúdos</p>	<p>Nas leituras solfejadas pareceu-me que os conteúdos trabalhados foram as claves de sol, dó 3ª linha e fá (Anexo 1, ex.9) e as células rítmicas</p>  <p>No exercício oitavo do Anexo 2 o conteúdo que me pareceu estar a ser trabalhado foi a transposição. Questiono-me se a transposição pode ser simultaneamente uma atividade e um conteúdo.</p> <p>No ditado melódico-memorização o conteúdo trabalhado poderia ser a modulação.</p> <p>Esta listagem de conteúdos parece-me, porém, algo artificial, o que me leva a questionar se os objetivos e atividades desta aula pretendiam incidir nestes conteúdos. Por outras palavras: o que motiva a construção destas aulas? O domínio de determinados conteúdos? O sucesso na realização de determinadas tarefas? A obtenção de determinados objetivos? Ou o desenvolvimento de determinadas competências? Se a aula for pensada para o sucesso na realização de determinadas</p>

	<p>tarefas então a procura dos conteúdos, dos objetivos e das competências poderá conduzir a respostas artificiais. Estas questões levam-me a refletir sobre a minha própria prática pedagógica: quais os alicerces que apoiam a minha construção das aulas? Quais queria que fossem?</p> <p>Na minha perspetiva, pelo que observei, a aula não parece ter sido pensada especificamente para estes conteúdos mas sim, de uma forma mais abrangente, planeada para o <i>treino</i> de algumas atividades.</p>
Objetivos da aula	<p>Os objetivos que me pareceram apoiar as atividades da aula foram: desenvolvimento da relação leitura (por meio dos exercícios de leitura solfejada e por isso não necessariamente desenvolvimento da relação notação-som), desenvolvimento da relação som-notação (em todos os exercícios mas de forma mais incisiva na improvisação com nome de notas), transposição (no ex.8 do Anexo 2) e memorização (visual e desejavelmente por audição interior no ex.8 do Anexo 2 e auditiva no ditado melódico).</p> <p>Embora os alunos tivessem conhecimento de quase todas as atividades da aula (com exceção do ditado melódico), não posso escrever afirmativamente que eles foram informados sobre os objetivos da aula.</p>
Sequência e Estratégia das atividades	<p>Sequência das atividades</p> <p>A sequência de atividades pareceu-me lógica. No entanto não me identifiquei com a gestão do tempo. Uma grande parte da aula (dois terços) foi dedicada à apresentação do trabalho de casa, que por sua vez não havia sido realizado por uma percentagem alta da turma (entre três e quatro alunos num total de cinco que estiveram presentes). Por um lado esta opção poderá desmotivar os alunos que não realizaram o trabalho de casa que vêem sublinhada a sua falha. Pelo outro lado, estando os alunos a realizar na aula o que deveriam ter feito em casa, esta atividade prolongada poderá incentivar os alunos a continuarem a não estudar individualmente. Este tipo de situação costuma ser bastante delicada porque, frequentemente, é consequência de hábitos que as turmas criaram e que são muito difíceis de alterar.</p> <p>Gostei particularmente da sequência Improvisação - Ditado melódico em Ré Maior em compasso binário simples. Da</p>

minha observação dos contextos reais, por vezes os professores preparam as aulas para uma semana e não procuram ligações entre as aulas que a procedem e antecedem. No fim do ano as aulas resumem-se a sequências de exercícios desligados entre si. O resultado que pode advir daqui é para mim óbvio: se o professor não faz ligações entre os conteúdos, as atividades e as competências que quer desenvolver, os alunos, tendencialmente, também não farão essas ligações. Em suma: não aprenderão. Por isso notei com agrado a preparação cuidada por parte da professora no que se refere a este aspeto.

Estratégia das atividades

No que respeita à leitura solfejada, a professora frequentemente adota a estratégia de dividir a leitura em leitura rítmica e depois leitura solfejada (que eventualmente é realizada numa outra aula). Questiono se não haverá outras formas de abordar este tipo de leitura. Em termos de leitura com instrumento, por vezes benefício em ler apenas as notas e só depois o ritmo. Esta estratégia pode ser especialmente útil para instrumentos de afinação na execução como o violino ou o violoncelo, mas perde por adiar o sentido de pulsação para fases posteriores. Muitas vezes, especialmente quando toco repertório de fraseado expectável e intuitivo, benefício em ler (tocar e cantar o nome da nota) ao andamento da peça a primeira nota de cada compasso numa primeira fase e a primeira nota de cada tempo numa segunda fase. Por vezes acrescento ainda à leitura da primeira nota de cada compasso a leitura rítmica sob uma sílaba. Com esta estratégia, a primeira abordagem à peça solicita de imediato a estrutura melódica, sem perder o sentido de pulsação.

Sobre a leitura solfejada vertical sugeriria a análise harmónica do excerto que considero ser o objetivo de uma leitura vertical: compreender as harmonias realizadas pelo conjunto instrumental.

Sobre a estratégia utilizada para a improvisação sugeriria que fosse realizada inicialmente sem nome de notas que considero que é positivo para o aluno ter ideias melódicas sobre as quais depois poderá consciencializar. A professora indicou várias estratégias como exercícios preparatórios para a improvisação, no entanto não perguntou aos alunos se haviam usado outra estratégia ou se queriam sugerir alguma.

	<p>Em relação ao ditado melódico-memorização sugeriria uma alternativa: i) ouvir o excerto (eventualmente, como referido supra, a gravação) marcando o compasso e ii) entoar internamente o excerto, marcando sempre o compasso e em conjunto enquanto a professora aponta no quadro para o compasso em que se está. Repetiria este processo três vezes, com espaços de tempo idênticos entre a duração da frase e a entoação/audição interna. Só ao fim de três vezes solicitaria a entoação do excerto, sem nome de notas. Decididamente escolheria um andamento mais próximo do real.</p>
<p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p>	<p>Estando os alunos conscientes do que é esperado deles, a avaliação informal que a professora foi realizando ao longo da aula sobre a sua performance foi, do meu ponto de vista, expectável. Não pareceu que a aula se sucedesse da forma que a professora cooperante desejaria (e que os alunos quereriam) tanto pela demonstração de ausência de trabalho em casa como pela forma como decorreu o último exercício. O facto de a professora ter pensado no assunto imediatamente a seguir à aula e o ter discutido comigo demonstra a sua preocupação, o que é, na minha perspetiva, positivo.</p>
<p>Outros</p>	<p>Na quinta-feira após esta aula tive contacto com a professora. Nesse dia a professora comentou que havia realizado o mesmo exercício ditado melódico-memorização com outros alunos (não percebi se com uma ou mais turmas). Utilizou um andamento mais rápido para o mesmo e o exercício foi bem sucedido. Esta conversa reforça a ideia que tivera de preocupação e reflexão sobre a sua prática.</p>

Observação da Prática Educativa

Guão orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 10 (observação)	Data: 26 / jan / 2015

Registo de observação diário

19h06 Após as conversações de início de aula, a professora solicitou o Anexo 1, ex.2, pedindo ao aluno-z que definisse o andamento advertindo-o que corresponde a um *Adagio*. Quando o aluno o definiu a professora marcou subdivisão com a mão e pediu aos alunos que dissessem (em “pam”) as fusas (que corresponde à figura mais rápida do exercício). Após essa preparação iniciou-se a leitura solfejada do excerto com marcação do compasso. A leitura não foi muito convicta excetuando o aluno-y que realizou todo o exercício corretamente. No fim do mesmo a professora pediu uma nova leitura pedindo mais convicção. A professora marcou o compasso durante as duas leituras e leu o exercício com os alunos. No fim das duas leituras a professora avaliou o trabalho como estando pouco seguro. Solicitou por isso a leitura do ritmo do primeiro compasso novamente. Após isso a professora considerou o exercício realizado informando os alunos que o mesmo estaria incluído no sorteio para teste de final de 2º período.

O facto de as aulas iniciarem-se pela apresentação dos trabalhos de casa faz-me pensar em dois pontos distintos.

Por um lado, a existência de um ritual de verificação de trabalhos de casa poderá ser positivo para estimular a autorresponsabilização dos alunos pelos seus deveres de estudo autónomo.

Por outro, observando-se que frequentemente os alunos não cumprem a solicitação de realização dos trabalhos de casa, questiono-me

sobre a eficácia desta estratégia. Pessoalmente defendo a existência de trabalhos de casa na Formação Musical. Sendo esta uma disciplina integrada no ensino artístico musical, ela está associada a outras disciplinas que promovem determinadas competências. O estudo de instrumento exige o desenvolvimento de capacidade de autodisciplina e de estudo diário (ou quase diário). Por isso recorro na minha prática educativa à solicitação de trabalhos de casa que envolvam a gestão do tempo no que se refere a regularidade. Prefiro, pois, solicitar trabalhos de casa que envolvam entoações, leituras, improvisações entre outros, em oposição a trabalhos de casa que se fazem uma vez e estão concluídos como por exemplo a construção de escalas ou a elaboração de fichas teóricas. Porém, aceito outras hipóteses, contraditórias entre si, como não enviar trabalhos de casa e enviar trabalhos de casa para finalização de exercícios em vez de desenvolvimento de competências.

19h16 A professora analisou com os alunos os intervalos e ritmo do excerto que corresponde ao quarto exercício do primeiro anexo (Anexo 1, ex.4) solicitando-o para trabalho de casa. Sublinha-se neste, novamente, a aparente responsabilização pelo estudo dos exercícios dos Anexos. Uma vez que, tal como acima referido, há bastante falha na execução dos mesmos, pergunto se não existirão alternativas para a preparação destes exercícios. Pergunto ainda se existirão alternativas para motivar os alunos a realizarem os trabalhos de casa e a interessarem-se por estes exercícios especificamente.

19h17 A professora solicitou a leitura a duas partes de Jollet (Anexo 2, ex.3). A professora pediu para os alunos marcarem a pulsação com a mão e percutirem a voz superior com a caneta. Procederam à leitura e a professora começou por dizer “1, 2, 3” correspondendo à divisão e abandonou essa marcação a meio do exercício. No fim da leitura a professora informou os alunos que deixara de dizer a divisão porque pretende que os alunos sintam a divisão sem terem um estímulo externo. Pediu então uma nova leitura sendo os alunos

a dizerem a divisão. Após algumas dúvidas nos cc.5-6 a professora pediu para repetirem pensando onde calhava a divisão. Após essa leitura corretamente realizada procedeu-se à leitura da voz inferior com a mão, marcando a pulsação com a caneta.

No fim da leitura da voz inferior a professora perguntou se havia dúvidas e o aluno-w disse que achava que já tinha percebido a célula rítmica em que sentia dificuldades. A professora pediu para ele percudir esse compasso (c.5) e o aluno executou o mesmo com exatidão.

A professora sublinhou a necessidade de escolher bem o andamento para que ele não seja tão lento que se torne difícil manter a pulsação nas figuras mais longas nem tão rápido que se torne impossível executar as figuras mais rápidas.

Após estas considerações a professora pediu ao aluno-w que explicasse o compasso indicado no exercício, que expôs corretamente. A professora, percebendo que o aluno-q não havia percebido, voltou a explicar o compasso e, aparentemente, o aluno ficou esclarecido.

Correspondendo o exercício a uma leitura a duas partes questiono se pedagogicamente faz sentido ler em partes separadas. Tendo consciência que é uma prática que *funciona* e que é recorrente das aulas de piano, pergunto-me, no entanto, se não seria mais “honesto” compreender a relação entre os sons de ambas as partes. Pessoalmente prefiro insistir na compreensão dos sons entre si do que na leitura que faz a sobreposição de duas linhas. Sugeriria como alternativa a leitura das duas vozes em simultâneo, mesmo que isso representasse que me teria de focar inicialmente em dois ou três tempos de cada vez, do que ler as frases separadamente. Naturalmente esse processo poderia ser mais lento e no imediato menos eficaz. No entanto creio que a longo prazo desenvolveria uma compreensão mais profunda das relações entre diferentes vozes.

19h29 A professora informou os alunos que na aula passada haviam iniciado um ditado melódico que implicava a memorização prévias das frases melódicas - esta explicação justifica-se pela ausência de alguns alunos nessa aula e ausência de dois alunos nessa parte da aula. A professora escreveu no quadro o que já fora feito na aula anterior (as duas primeiras frases). Informou os alunos que iria tocar

mais rápido - havia refletido sobre o insucesso da atividade na aula passada e havia experimentado com outra turma. Dessa reflexão e experimentação chegara à conclusão que o andamento escolhido podia ter causado a dificuldade sentida no exercício. Escreveu também no quadro o nome do compositor e as datas de nascimento e morte mas não forneceu mais comentários sobre o assunto o que, do meu ponto de vista, poderia ter sido feito. Penso que se poderia tirar mais partido das atividades realizadas no que se refere a desenvolver a apropriação dos contextos histórico-musicais e, eventualmente, entusiasmo pelas obras.

Enquanto os alunos passaram o que estava no quadro a professora tocou o acompanhamento. A professora informou ainda que haviam reparado na aula anterior que havia uma modulação e perguntou aos alunos para onde poderia ser essa modulação e os alunos responderam que deveria ser uma modulação para um tom próximo. A professora perguntou então aos alunos o que eram os tons próximos. Após algumas sugestões menos assertivas dos alunos a professora explicou que a proximidade das tonalidades está relacionada com o número de notas comuns: quanto maior o número de notas mais próximo é o tom. Os alunos definiram então os tons próximos diretos e indiretos de Ré Maior. A professora tocou todo o excerto. Passados uns momentos voltou a tocar a terceira frase solicitando aos alunos que cantassem esse excerto (onde foi notada alguma insegurança da memorização onde o ritmo era mais rápido). A professora perguntou qual a última nota e depois a nota que a antecedia. Após uma nova audição (uma vez que os alunos não tinham memorizado corretamente) a professora pediu para os alunos voltarem a cantar sem nome de notas. Os alunos cantaram corretamente. A primeira nota do c.10 foi mais difícil de descobrir. A professora optou por pedir o intervalo da nota que a antecedia para essa. Do meu ponto de vista, dado o ritmo e o contorno melódico cadencial da frase, preferiria descobrir a nota em relação à nova tônica. Para a última frase foi feito o mesmo trabalho: a professora tocou duas vezes, os alunos entoaram e depois escreveram a melodia, sendo os alunos solicitados para dizerem a resposta.

Após conclusão do exercício entoaram todo o ditado que a professora acompanhou ao piano. Após duas entoações a professora

informou que o compositor tinha colocado umas suspensões e escreveu no quadro as suspensões e o *ritenuto* dos cc.11-12 solicitando nova entoação com atenção à agógica. O facto de a professora solicitar a atenção dos alunos pareceu-me positivo. No fundo ultrapassar uma Formação Musical relacionada apenas com as notas: duração e altura. No entanto, tal como referido supra, senti necessidade de uma abordagem que incluísse para além de algo sobre o compositor e respetivo contexto histórico-musical, uma perspetiva tímbrica. A audição do excerto no final deste exercício teria sido, na minha perspetiva, uma conclusão mais consistente.

20h02 A professora informou que a improvisação marcada para esta aula ficaria para a próxima aula porque queria trabalhar ritmo na presente aula. Pediu aos alunos que abrissem o caderno de apontamentos na p.4. , capítulo III, ex.1. A professora deu um momento para os alunos analisarem a frase rítmica e pediu ao aluno-k para definir o andamento. Quando ele o fez a professora deu entrada para iniciarem a leitura. Procederam a leitura três vezes sem a professora corrigir dando espaço para os alunos se autocorrigirem, o que se sucedeu. Sem deixar de marcar a pulsação pediu para lerem o segundo o exercício. As tercinas não foram bem executadas o que aparentemente não foi notado pela professora. A professora pediu que se concentrassem no segundo tempo do ex.2 e pediu duas vezes que lessem esses três primeiros tempos.


Do meu ponto de vista como observadora, poderei ter tendência a considerar que, quando um aluno falha uma leitura num determinado ponto, o professor deve parar e incitar o aluno a refletir sobre essa fragilidade de forma a poder superá-la. No entanto, do meu ponto de vista como professora, creio que por vezes é positivo dar algum espaço e oportunidade de os alunos se aperceberem dos seus próprios erros e os tentarem corrigir sem necessidade de paragem ou comentário. Na situação descrita esta segunda opção pareceu-me ser a mais favorável.

programa escolar, pretendo que entendam a música como uma arte no tempo, devo adotar estratégias em que essa linha no tempo tenha significado. Isso poderá representar-se em leituras rítmicas a duas partes realizadas desde a primeira vista com compreensão polifônica e a ditados rítmicos realizados com compreensão dos tempos apoiados do compasso - e consequentemente com compreensão do papel de cada tempo na frase rítmica.

20h31 A professora informou que a memorização do anexo 2 e respetivas transposições ficariam para a próxima aula. Solicitou a entoação do ex.7 do Anexo 2 e tocando os compassos introdutórios iniciaram a entoação sendo ouvidas por mim várias fragilidades nomeadamente de afinação. Estas não foram corrigidas dado que já passava da hora de término da aula.

20h34 A aula terminou.

<p>Breve referência à sequência anterior</p>	<p>Tal como verificado anteriormente a professora iniciou a aula pela verificação e elaboração dos trabalhos de casa. Um aspeto que me ocorre sobre a constância dos inícios de aulas tem que ver com expectativas. Por um lado, considero positivo que as aulas tenham algum grau de estabilidade. Por outro lado sinto empatia por aulas em que o aluno, sem perder algum sentido de segurança, é desafiado por estruturas diversas de aula e abordagens diversas aos conteúdos. Este assunto é para mim uma questão em aberto e sobre a qual não me proponho a uma conclusão definitiva.</p> <p>O ditado melódico realizado na aula constituiu a continuação de um trabalho não finalizado na aula anterior.</p> <p>O ditado rítmico realizado vem na sequência de outros ditados rítmicos realizados nas aulas anteriores, sendo este a duas partes variando dos anteriores por essa característica. Esta sequência entre aulas denota observância por parte da professora no que se refere às atividades promovidas no decorrer das semanas ou seja, verifica-se planificação a médio e longo prazo.</p>
--	---

	<p>A continuação das leituras sobre os Anexos denota também esta sequência entre as aulas. Esta forma de organização promoverá, à partida, uma consolidação das competências a adquirir. No entanto, do ponto de vista pessoal, a consolidação de conhecimentos estará mais relacionada com a forma como se abordam as atividades do que propriamente com a sequência delas ao longo do ano.</p>
Conteúdos	<p>Mais uma vez parece-me verificar que a aula é movida pelas atividades e não pelos conteúdos que elas desenvolveriam. Assim, de forma algo artificial, enumeraria os seguintes como conteúdos:</p> <p>Ritmo: </p> <p>Melodia: Modulação à dominante.</p> <p>Teoria: tons próximos diretos e indiretos.</p> <p>Exercícios dos Anexos.</p> <p>Sobre o ritmo e teoria, pareceu que os alunos demonstraram domínio dos conteúdos no fim da aula. No entanto, apesar da compreensão desses conteúdos, não ficou claro que os alunos dominam a <i>aplicação</i> desses mesmos conteúdos, o que foi notado na entoação final e na elaboração do ditado melódico. Aquando a correção os alunos demonstraram perceber mas não foi sentido que, numa nova atividade em que a aplicação destes conhecimentos seja novamente solicitada, as competências estejam adquiridas.</p>
Objetivos da aula	<p>Do ponto de vista de observadora, tal como dito supra, a aula parece não parece ser planeada com intenções de serem atingidos determinados objetivos que se referem à aquisição de competências organizadas temporalmente por uma seriação de conteúdos. Aparentemente as aulas têm como objetivo o <i>treino</i> de determinadas atividades. Assim sendo, na necessidade de determinar os objetivos, elencaria os seguintes, tendo pessoalmente a sensação de estar a realizar um trabalho artificial:</p>

	<p>Desenvolver a relação entre som e notação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos exercícios dos anexos; - Ditados rítmicos e melódico. <p>Consolidação dos conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos exercícios dos anexos; - Entoação do ditado melódico. - Ditado rítmico com células que os alunos já conheciam previamente. <p>Embora a professora referisse as atividades da aula (não no início), não foi observado que enumerasse os objetivos da mesma. Do ponto de vista pessoal por vezes esta enumeração dos objetivos da aula não tem de ser feita no início da aula. Apesar de admitir que pessoalmente raramente o faça, considero que resumir os objetivos da aula no fim do tempo letivo é de extrema importância e poderá ter muita influência na aquisição de competências por parte dos alunos pela consciencialização dos mesmos.</p>
Sequência e Estratégia das atividades	<p>As estratégias para realização dos exercícios pareceu-me semelhante a outras aulas o que pode ser positivo porque oferece uma sensação de segurança aos alunos. No entanto, o facto de algumas não surtirem os resultados necessários (como por exemplo a solicitação de leitura dos exercícios dos Anexos) faz-me questionar a sua pertinência. Se em contextos em que todos os alunos são bem sucedidos nas tarefas solicitadas sinto necessidade de estratégias diversificadas, talvez neste contexto em que a turma é bastante heterogênea na sua performance essa necessidade seja ainda mais presente.</p> <p>A sequência das atividades pareceu-me lógica e integrada num plano mais abrangente do que a própria aula o que considerei positivo. No entanto, por vezes questiono-me se este plano maior poderia transparecer de forma mais clara os objetivos da professora em relação os alunos. Tal como na maior parte das aulas observadas a sequência, bem articulada entre si e em relação às aulas anteriores, é definida pela professora.</p>

<p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p>	<p>São sentidas algumas dificuldades por parte dos alunos. A frequente falta nos trabalhos de casa ou execução não empenhada dos mesmos poderá ter uma forte contribuição para essa performance pouco sólida. No entanto, essa questão poderia ser refletida em conjunto - professora e alunos - no sentido de ser superada. Do ponto de vista pessoal, o facto de os alunos não se empenharem em casa tem reflexo no desenvolvimento da aula e as dificuldades sentidas na aula refletem-se na desmotivação para realizar os trabalhos de casa. Sentiria pois, no lugar de qualquer elemento da turma (professora ou aluna) necessidade de desfazer esse ciclo.</p> <p>A professora, tal como nas aulas anteriores, comenta de forma informal mas regular o sucesso dos alunos nas atividades sugeridas. Os alunos parecem ter sempre noção do que estão a realizar bem e em que devem investir para melhorar. A professora insiste bastante para que os alunos percebam, nas suas palavras, “lógica do erro”. O facto de a professora incentivar os alunos a aceitarem os seus erros e perceberem por que os fizeram parece-me extremamente positivo porque creio na aprendizagem dessa forma e creio na formação do ser humano que não apaga os seus erros mas sim os tenta corrigir.</p> <p>Do ponto de vista de observadora parece-me que os alunos consideram que se empenham ao máximo nas atividades. Parece-me também, no entanto, que tal não é verdade. Deste modo sugeriria uma mais profunda reflexão sobre o assunto.</p> <p>A sensação retirada da aula é no entanto mais positiva do que o presente relatório poderá ter transparecer. Os alunos saíram satisfeitos da aula e a relação entre eles e a professora parece-me sempre boa.</p>
<p>Outros</p>	<p>Nada mais a comentar.</p>

Observação da Prática Educativa

Guão orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 11 (observação)	Data: 02 / fev / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

19h05 Os alunos comentaram alguns assuntos da sua semana com a professora sem a solicitação da mesma. Esta vontade de partilha dos seus momentos com a professora (do meu ponto de vista é para com a professora e não propriamente com a turma) é ilustrativa do bom relacionamento que a turma criou com a mesma.

19h10 A professora comentou o que iriam fazer na aula: identificação de intervalos, acordes, ditado melódico a duas vozes e exercícios dos anexos.

19h12 Ditado de intervalos harmónicos. A professora informou que ao seu sinal iriam cantar melodicamente os sons que havia tocado harmonicamente. Tocou cada um dos seguintes intervalos 5P, 3M, 8P, 4A, 7M e 6m. No último intervalo os alunos cantaram como nota grave a nota aguda e a professora tocou a nota grave – na minha perspetiva deste modo perdeu-se o efeito de intervalo harmónico e por isso perdeu-se também temporariamente o objetivo do exercício. Como alternativa sugeriria que a professora repetisse o intervalo harmonicamente em vez de separar os sons. Se ainda assim o resultado não fosse o desejado então poderia tocar o intervalo

melodicamente. Após esta seguiu-se mais uma série de intervalos: 2M, 7m, 4P, 3m, 2m e 6M.

A professora pediu para que quando tivessem dúvidas em descobrir qual a nota mais grave, os alunos lhe fizessem um sinal e nessa altura cantariam o intervalo melodicamente. O aluno-x cantou o intervalo de 7m de forma quase inaudível e a professora pediu para realizarem a contagem dos graus conjuntos em audição interior. Este comentário da professora pareceu-me muito positivo uma vez que a audição interior só se desenvolve se for solicitada. Pela minha experiência como aluna e como professora a audição interior não se desenvolve quando há permeabilidade para entoar. Tal como da primeira vez a professora pediu a cada um dos alunos que dissesse um intervalo como forma de correção. Considero positivo incluir todos os alunos na correção de um exercício. No entanto, se um aluno não compreendeu como identificar os intervalos mas tiver dado a resposta certa na sua vez de responder, a professora não poderá avaliar o domínio na aplicação dos conteúdos. Pessoalmente prefiro perguntar em cada intervalo quem teve dúvidas de forma a dar oportunidade a esses alunos de chegarem à resposta certa e vivenciarem o trajeto desde a não compreensão à compreensão dos conteúdos e consequentemente ao desenvolvimento das competências desejadas. Naturalmente este processo, para existir sentido de igualdade na turma, terá de incluir também a resposta do maior número de alunos, sob pena de alunos que compreendem bem os conteúdos não serem autorizados a participar nas correções.

Após verificação das respostas a professora pediu que cada aluno lhe dissesse o número de respostas certas. Na identificação do intervalo de 7m o aluno-q tinha classificado o intervalo como sendo uma 6^A. A professora explicou que auditivamente o intervalo era de 7m, que teoricamente e visualmente é que se poderia classificar dessa forma. Esta explicação foi, na minha opinião, clara e oportuna.

19h26 A professora informou a turma que iriam proceder a um ditado de acordes, nomeando os acordes possíveis. Informou ainda que iria tocar duas vezes e que no fim da primeira audição os alunos iriam cantar o acorde da nota mais grave para a mais aguda em

conjunto e depois iriam classificar individualmente. Os acordes tocados foram A, 7ª dom, m (e.f.), M (2ª inv), dim, M (1ª inv.). Após esta série cada aluno deu uma das respostas, a professora indicou qual fora a nota mais grave e o aluno interpelado construiu o acorde sem recurso à escrita do mesmo, enquanto os restantes alunos escreviam o acorde. Quando os alunos não responderam corretamente a professora tocou novamente o acorde e solicitou ao aluno que cantasse cada um dos intervalos, os identificasse e depois classificasse o acorde. No caso dos acordes invertidos a professora sugeriu também, para além de identificarem os intervalos que constituíam o acorde, que os alunos tentassem identificar onde estava a fundamental. Solicitou ainda, nos acordes invertidos, que os alunos indicassem a que nota do acorde correspondia o baixo e qual o nome do acorde (por exemplo o acorde de Mi b M (2ª inv): o baixo corresponde à 5ª do acorde, se o baixo é si b o acorde é de Mi b M). A professora havia planeado fazer mais uma série de acordes ditados mas optou agora por passar para outra atividade. A adaptação da planificação às condições reais pareceu-me ajustada para uma manutenção da concentração dos alunos.

19h43 A professora deu indicações sobre o ditado melódico polifónico explicando que o ditado realizado provinha de um coral a quatro vozes e que escreveriam apenas as vozes extremas. Explicou ainda que o objetivo no fim do 8º grau é escrever as quatro vozes – com as quatro vozes poderiam proceder também à análise harmónica. Pediu ainda que os alunos identificassem a cadência. Neste exercício a professora indicou que os alunos ouviriam a frase, depois cantariam sem nome de notas e só depois escreveriam. Focar-se-iam inicialmente na voz inferior e só depois na voz superior.

Questiono porque se realizam ditados a duas vozes comumente retirados de corais de Bach. Compreendo a necessidade inicial de realizar ditados a duas vozes com facilidade rítmica. Ainda assim creio existirem muitos exemplos de música a duas vozes com ritmos simples. Garantidamente existem também muitas obras para além dos corais de Bach das quais se possa retirar as vozes superior e

inferior para realizar ditados a duas vozes.

Por outro lado talvez sugerisse realizar inicialmente a identificação e análise harmónica e só depois a identificação das notas das melodias uma vez que estes corais têm mais função musical harmónica que melódica.

A correção foi realizada por meio da entoação das melodias com nome de notas dos alunos. A professora solicitou aos alunos que identificassem os intervallos harmónicos em cada tempo que tocou no piano e os alunos repetiram reduzindo-os para intervallos simples nos casos em que eram compostos. Para isso realizaram a seguinte análise:

The musical notation shows two staves, Soprano (top) and Baixo (bottom), in C major. The intervals between the notes are indicated by brackets and labels: 3m, 6m, 3M, 6m, 3M, 6M, 5P, 8P.

Intervallos

Harmónicos 3m 6m 3M 6m 3M 6M 5P 8P

Baixo/Soprano

Apesar de neste momento os alunos já poderem identificar os intervallos visualmente a professora solicitou que os identificassem auditivamente. A estratégia poderia facilmente ser boicotada pelos alunos se olhassem para o quadro. O facto de tal não ter sido

observado indicou-me um nível alto de envolvimento por parte dos alunos na atividade promovida.

Após esta análise a professora escreveu as vozes intermédias e pediu, tocando, que cada aluno indicasse o acorde, nome e em que estado e respetiva função tonal em cada tempo do coral da seguinte forma:

Lá m	Dó M ₆	Fá M	Dó M ₆	Dó M ₆	Ré7m(1 ^{ai})	Sol M	Dó M
vi	I ₆	IV	I ₆	I ₅	ii _{6/5}	V	I

Nos acordes invertidos a professora procedeu a uma estratégia que para mim foi nova: para descobrir que acorde correspondia a professora solicitou que a partir de cada nota do acorde construíssem 3^{as} até descobrir a nota em que, sobrepondo terceiras, as notas correspondentes fossem as mesmas que estavam no ditado. Apesar do acorde de 7^a menor ser um conteúdo de graus mais avançados a professora explicou o acorde por meio de perguntas que levaram os alunos a compreendê-lo ao ponto em que foi apenas necessário a professora nomeá-lo. No fim do exercício entoaram cada uma das vozes enquanto a professora tocou as quatro presentes no coral. O facto de a professora ter tirado benefício do excerto escolhido para abordar conteúdos que não fazem parte do programa pareceu-me positivo. A sua forma de explicar os conteúdos, em forma de perguntas, parece-me também uma estratégia a adoptar.

20h31 Procedeu-se à entoação do exercício 7 do Anexo 2 que havia ficado marcado para trabalho de casa. A entoação denotou falta de estudo verificável no facto de os alunos serem surpreendidos por duas colcheias onde, se tivesse sido estudado, não haveria engano e ainda por demorarem muito tempo a perceber a tonalidade. Mais uma vez me questiono sobre o que fazer quando os alunos, apesar de demonstrarem empenho nas aulas, não estudam em casa. O assunto foi discutido com a professora cooperante após a aula durante uns breves minutos e, pessoalmente, não encontro fórmulas que me pareçam resolutivas.

Breve referência à sequência anterior	A professora, à semelhança de outras aulas, referiu-se aos trabalhos de casa solicitados nomeadamente os exercícios dos anexos. Para além desta referência nada mais observei que articulasse esta aula com a anterior ou a referisse. A constatação de uma aula ter poucos elos com a que lhe antecedeu pode ter vários significados: que não há procura de uma sequência lógica entre as aulas por forma a consolidar os conhecimentos ou que esta aula, especificamente, aborda assuntos que não foram trabalhados na aula anterior.
Conteúdos	Os conteúdos trabalhados na presente aula foram os intervalos harmónicos, acordes, exercícios dos anexos (entoação de melodia tonal) e os conteúdos referentes ao ditado melódico polifónico (intervalos harmónicos, funções harmónicas e melodias tonais em contexto polifónico). O trabalho sobre estes conteúdos pareceu-me pertinente uma vez que já não vinham a ser abordados há algumas aulas. Assim, a relação entre as aulas parece estar inventariada pela integração de vários assuntos presentes no programa. Não me foi possível aferir a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos no que se referiu à identificação de intervalos e acordes dada a forma como foi realizada a correção tal como referido supra: cada aluno deu uma das respostas o que, mesmo partilhando o número de respostas certas no fim do exercício, não é solidamente revelador da aquisição de conhecimentos desde o início até ao fim da atividade.
Objetivos da aula	Os objetivos que, como observadora, pude aferir da aula foram relacionados com o domínio da relação som-notação e do código e teoria musicais com respetiva identificação de intervalos, acordes e notas em contexto melódico monódico (entoação do exercício do anexo) e polifónico (ditado melódico retirado de um coral de Bach).

	<p>Os exercícios que, neste caso, claramente se identificavam com os objetivos, foram expostos no início da aula e pareceram estar relacionados com uma preparação para o teste escrito.</p>
Sequência e Estratégia das atividades	<p>As estratégias utilizadas para elaboração destes exercícios e apropriação dos conteúdos acima enumerados não pareceram ser muito diversificadas. No entanto, a persistência nelas poderá significar uma maior segurança, aparente ou não, para os alunos. Ainda assim poder-se-á questionar se uma diversidade de estratégias não poderá ser, talvez a longo prazo, um benefício na consolidação desses mesmos conteúdos; se não encontrará de forma mais sólida esses objetivos; se não permitirá um desenvolvimento de determinadas competências da forma que a identidade de cada aluno necessita.</p> <p>Não me foi possível apurar o grau de eficácia destas estratégias. Tampouco senti que fossem procuradas outras estratégias. No entanto, a professora é bastante insistente para que cada aluno interpelado compreenda a estratégia utilizada para o domínio de cada conteúdo. Sendo a aula de Formação Musical uma aula de grupo, não é possível averiguar se todos os alunos assimilaram essas informações e se lhes deram um significado. Os alunos pareceram, em geral, envolvidos nas tarefas o que não significa que futuramente sejam bem sucedidos nas mesmas ou que se estejam a viver reais aprendizagens.</p> <p>A sequência de atividades pareceu-me reflexiva, nomeadamente pela antecedência de identificação de intervalos harmónicos e acordes relativamente ao ditado polifónico e pela inclusão na aula de teoria, audição e leitura. A professora ajustou o seu plano de aula num momento em que, do meu ponto de vista, seria excessivo continuar a realizar a identificação de acordes, o que me pareceu positivo. As atividades propostas pareceram-me ter já em vista o teste de final de período.</p>
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	<p>No final dos exercícios de intervalos e acordes a professora perguntou pelo número de respostas certas dando um comentário de incentivo a cada aluno. Neste aspeto a avaliação foi clara. Nas restantes atividades não senti que a avaliação estivesse tão presente. Esta questão não me causa nenhum tipo de pensamento de acordo ou desacordo. Do ponto de vista pessoal um aluno sentir que está a ser constantemente avaliado tanto pode ser positivo como muito</p>

	<p>negativo, dependendo da sua personalidade e da forma como esta avaliação é revelada. A aula decorreu com bom ambiente, os alunos estavam, como referido, envolvidos nas tarefas propostas. No entanto, após dez observações, começo a pôr em hipótese se a falta de estudo revelada não estará a comprometer a aprendizagem. Da minha perspetiva os conhecimentos não estão muito sólidos na maior parte dos alunos. O único aluno que revela mais apropriação dos conteúdos é precisamente o aluno que traz os trabalhos de casa sempre preparados.</p>
Outros	<p>A questão de identificar um aluno que realiza sempre os trabalhos de casa e que apresenta melhores resultados não tem de ser uma relação de causa-efeito direto. Isto é, não necessariamente o aluno que realiza os trabalhos de casa compreende os conteúdos trabalhados. Por vezes, poderá ser o processo inverso, ou seja, o aluno que compreende os conteúdos tem motivação extra para realizar os trabalhos de casa e por esse motivo os realiza. A questão dos trabalhos de casa é altamente discutível. Há professores que os defendem assim como há professores que os rejeitam.</p> <p>Creio que a manutenção de um programa de Formação Musical quando o horário da disciplina foi reduzido de duas horas letivas semanais separadas (de cinquenta minutos cada) para um bloco de noventa minutos poderá ter alguma influência negativa neste processo. Ter duas aulas de Formação Musical por semana leva o aluno a passar por determinados raciocínios de uma forma regular que, tendo apenas uma aula e não realizando estudo autónomo, se perdem.</p> <p>Há professores que defendem que os trabalhos de casa de Formação Musical devem ser maioritariamente orais (de leitura, improvisação, memorização) para incentivar um estudo regular. Outros preferem o trabalho escrito que responsabiliza de forma mais clara o aluno a apresentar algo realizado. Esta questão parece ser abordada de muitas formas, entre elas, por vezes, contradições. Da minha prática como professora, e porque tenciono que os alunos desenvolvam competências de autonomia e, especificamente na Formação Musical, de uma boa leitura à primeira vista e curiosidade por novas partituras, dou frequentemente trabalhos de casa para serem realizados quase diariamente relacionados com leitura. A verificação de realização destes pode não ser tão direta quanto a realização, por exemplo, de uma ficha escrita. No entanto, penso estar a incentivar a regularidade do estudo individual, que considero essencial para qualquer músico.</p>

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 12 (observação)	Data: 09 / fev / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

19h06 A professora informou os alunos que iria definir os exercícios a pertencerem ao sorteio a realizar na prova oral. A professora comunicou aos alunos que na próxima semana não haveria aula (férias de Carnaval), pelo que só teriam uma aula antes das provas. Deste modo, a professora resumiu os exercícios que poderão sair: do Anexo I, os exercícios 1, 2, 3, 4, 5 e 9 e do Anexo II os exercícios 1, 2, 3, 7 e 8.

19h11 Procederam à realização do exercício 4 do Anexo I (Haendel, Sonata n.º8 para oboé) e que corresponde a uma leitura solfejada em clave de fá. A professora solicitou ao aluno-y que definisse o andamento, que o fez com precisão. A professora e alunos procederam à leitura. Apenas o aluno-y leu o exercício com precisão rítmica e confiança no nome das notas. Apesar disso a professora avançou para o exercício seguinte. Uma vez que o trabalho sobre os exercícios dos Anexos não têm sido efectuado pelos alunos como estudo autónomo, repenso sobre o objetivo destes. Se o objetivo é desenvolver o trabalho autónomo, então este não está a ser conseguido pela maioria da turma. Há duas questões que podem ser levantadas quando se fala de trabalho individual: por um lado o trabalho de casa solicitado pelo

professor e por outro o trabalho autônomo. Tendo um exercício sido pedido para ser realizado em casa e os alunos não o tendo feito, pergunto-me pelas justificações: porque não é exequível, porque os alunos não têm motivação, porque os alunos não têm horário disponível para o fazer, porque na realidade o fazem mas de forma suficientemente incorreta ou inconsistente para que o resultado na aula se assemelhe a ausência de estudo? Se o objetivo é desenvolver a leitura aprimorada, do meu ponto de vista, também não está a ser eficaz. O tempo de aula semanal disponível não permite a leitura perfeita sem colocar em fragilidade outros objetivos que dependem mais da presença da professora. Se o objetivo fosse o desenvolvimento da leitura à primeira vista, alguns alunos estão provavelmente a fazê-la e talvez com um número elevado de leituras a competência pudesse ser desenvolvida. Nesse caso, do meu ponto de vista como professora, o número de exercícios dos anexos não é suficiente para desenvolver essa aptidão e o grau de dificuldade poderia ser adaptado nalguns dos exercícios. Mas esta não parece ser uma hipótese válida. Se o objetivo é dar a conhecer (por meio de exercícios de leitura) obras do repertório erudito, o objetivo não parece estar a ser atingido uma vez que não foi ainda observada nenhuma atividade de audição ou comentário no âmbito de análise musical e/ou histórica sobre qualquer dos exercícios dos anexos.

A professora não procedeu a comentários sobre o exercício.

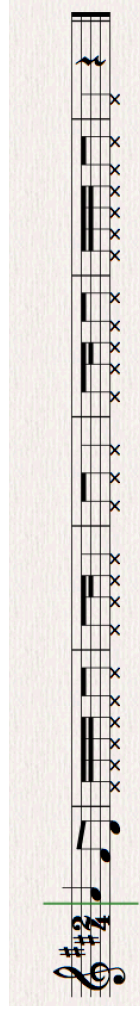
19h14 A professora solicitou a leitura do exercício rítmico 3 do Anexo II que corresponde a uma leitura rítmica com a contagem da parte (divisão ternária). A leitura foi realizada em grupo. Apenas o aluno-y realizou corretamente o exercício. A professora incentivou os alunos a realizarem a leitura com a contagem da divisão ternária, especialmente quando leem em grupo que é, na sua perspetiva, mais fácil. A professora explicou ainda que esta contagem é apenas uma estratégia e não um fim. O objetivo final é que os alunos compreendam a frase e não apenas a pulsação ou a divisão do tempo ou as células rítmicas. No entanto é necessário que cada um destes elementos esteja interiorizado para que a compreensão da frase se dê. O facto de a professora esclarecer sobre o que são estratégias e o

que são os objetivos finais pareceu-me muito positivo.

19h21 A professora enumerou as atividades planeadas para a aula: identificação e construção de acordes, improvisação e leituras do livro de apontamentos. Informou ainda que a prova oral terá uma entoação e uma improvisação e que estes serão diferentes entre si no que respeita ao modo e à divisão do tempo.

19h23 Procedeu-se à identificação auditiva e construção de acordes: 7dom | m (2ªinv) | M (e.f.) | Aum | m (1ª inv.) | 7 dom||. A professora perguntou a cada aluno um acorde e pediu que o mesmo indicasse as notas que o constituem, se possível sem recurso à escrita, nomeando a nota mais grave de cada um. No caso de resposta errada a professora voltou a tocar o acorde, solicitando ao aluno que o cantasse e identificasse cada um dos acordes. No caso de o acorde aumentado (sobre a nota si) a professora aproveitou para falar sobre o conceito enarmonia. Um aluno (aluno-x) percebeu um dos acordes por possuir ouvido absoluto e não por compreender teoricamente a construção dele. Quando se deu a correção a professora não tocou o acorde e, consequentemente, o aluno não conseguiu construir o acorde, o que demonstrou que não dominava os conteúdos. Ao fim de algumas perguntas por parte da professora, o aluno percebeu quais os intervalos constituintes do acorde de 7ª da dominante. A professora questionou ainda os alunos sobre o porquê deste nome e após resposta correta por parte do aluno-p a professora aproveitou para perguntar em que tonalidade estaria aquele acorde. O facto de o exercício não ter sido um mero exercício de identificação auditiva de acordes mas também de construção dos mesmos e ter sido aproveitado para consolidação de conhecimentos teóricos sobre enarmonia e sobre funções tonais foi, na minha opinião, positivo. Este tipo de trabalho parece ser bastante integrador e uma forma de pôr em prática conhecimentos teóricos.

19h44 Procedeu-se à improvisação da aula de dia 26 de janeiro e a professora relembrou os alunos do que devem pensar antes da improvisação.



Entoaram a escala e o arpejo da improvisação e iniciaram as improvisações a solo. O aluno-y voluntariou-se e procedeu a uma improvisação bastante bem realizada. A professora comentou com o aluno uma afinação duvidosa numa das notas. O aluno-x fez uma improvisação correta na relação nota-nome de nota mas não respeitou o ritmo com precisão, o que foi comentado pela professora. O aluno-p escolheu um andamento bastante rápido e nem sempre o nome de nota correspondeu ao som entoado ou o ritmo lido foi o que estava escrito e a professora deu também um *feedback* ao aluno. O aluno-q fez a improvisação começando com uma postura corporal de defesa mostrando insegurança mas, num andamento muito lento, realizou uma boa improvisação que a professora elogiou. O aluno-k perdeu-se a meio da improvisação e não cumpriu corretamente o ritmo. A professora fez também um comentário. O imediato comentário a todos os alunos foi, na minha perspetiva, útil para os alunos, que assim podem adoptar estratégias para melhorarem. Ainda assim, dada performance dos alunos neste exercício, a improvisação não parece ser uma atividade que os alunos dominem. Uma alternativa que poderia ser adoptada antes da realização dos exercícios pela professora sugeridos seria a improvisação na tonalidade, com o compasso sugerido, mas sem ritmo obrigatório. No fundo, se os alunos ainda não dominam este exercício, como saber o que está frágil? A improvisação condensa vários exercícios em simultâneo o que leva a questionar se não seria positivo isolar cada um deles: criação melódica, associação de nota com nome de nota (som-notação), marcação (gestual) de compasso, leitura rítmica, manutenção de

uma pulsação, entoação, afinação e sentido de frase. Parecem ser vários aspetos que eventualmente poderiam, alguns deles, serem trabalhados isoladamente antes do exercício final. Ainda assim as estratégias utilizadas pela professora parecem-me bastante ajustadas em turmas que cumprem escrupulosamente as suas indicações de estudo individual.

19h56 A professora sugeriu que se alterasse o modo da improvisação e perguntou aos alunos o que mudaria. O aluno-k disse que se alterava a armiação de clave e indicou-a. A professora pediu que realizassem esta nova improvisação e o aluno-y fê-la. A professora informou ainda os alunos que numa improvisação numa escala menor harmónica devem passar pela segunda aumentada entre os sexto e sétimo graus. Apesar de considerar positivo que a professora dê liberdade para cada um participar de forma voluntária, o facto de haver um número elevado de alunos que não se sentem seguros faz com que haja notória diferença de participação entre os alunos.

20h01 A professora escreveu uma nova improvisação no quadro para os alunos realizarem para trabalho de casa em modo maior e em modo menor. Realizaram as mesmas constatações teóricas que haviam sido realizadas para a improvisação anterior. O exercício ficou para trabalho de casa.

5

20h08 A professora informou os alunos que para a semana fariam um ditado rítmico com gravação e perguntou que mais gostariam de realizar. O aluno-x disse que tinha uma lista de dúvidas e a professora ao observar pediu ao aluno para voltar a ver o caderno de apontamentos antes de a professora explicar. Acordou, ainda assim, com a turma que falariam naqueles assuntos (escalas) na aula seguinte. Do meu ponto de vista as dúvidas elencadas pela aluna revelavam falta de estudo pelo que me pareceu que a professora agiu de forma ajustada. Foi positivo, na minha perspectiva, a professora dar espaço aos alunos de solicitarem atividades para a aula seguinte. No entanto os alunos não foram claros no que desejavam trabalhar.

20h10 A professora pediu para abrirem os cadernos de apontamentos na p.5 para realizarem a análise do exercício 5. Elucidou os alunos que na prova oral devem perceber rapidamente em que elementos de um exercício devem focar mais a atenção uma vez que o tempo que têm para estudar a prova é limitado. Leram os exercícios 5 e 6 em vozes separadas. Novamente questiono-me se ler as duas vozes separadamente será a melhor estratégia para utilizar à partida. Por outro lado, apesar de considerar positivo a professora oferecer numerosas vezes estratégias de ação nos testes, questiono-me se a preparação para os testes não se sobreporá *demasiadamente* ao desejo de desenvolver nos alunos algumas competências. Do ponto de vista de observadora considero que por vezes o crescimento musical destes alunos poderá estar a ser ultrapassado pela necessidade de resultados escolares. No entanto, o momento para discutir este assunto não me parece oportuno uma vez que a proximidade do teste levaria a conclusões facilmente precipitadas.

20h19 Iniciou-se a análise de possíveis desafios do exercício 3 da página 8 das leituras rítmicas em divisão ternária do tempo. O aluno-k tinha dúvidas em fazer a dúina de forma precisa e a professora perguntou se ele tinha alguma estratégia para a obter. O aluno-q sugeriu

que ele pensasse em seis semicolcheias. A professora sublinhou, após explicação sobre aquela, que aquele é apenas um meio de o aluno chegar à célula rítmica e não o que se pretende como fim. O facto de a superação desta dificuldade ter sido discutida pela turma e não apenas pelo duo aluno-professora, foi positivo, observando-se espírito de equipa. Procederam à leitura das partes separadamente contando em voz alta as seis semicolcheias e depois repetiram o exercício contando em voz alta as três colcheias e ainda repetiram uma terceira vez o exercício sem contagem mas marcando a pulsação. Creio que será uma estratégia positiva se a contagem da subdivisão for utilizada moderadamente e apenas como meio para ler de forma mais precisa e com maior compreensão em momentos de maior dificuldade.

20h27 A professora solicitou agora que os alunos contassem alternadamente a divisão e a subdivisão ao mesmo tempo que liam a frase rítmica (apenas a parte superior). A professora a seguir explicou que este exercício promove a flexibilidade de pensamento e que pode ser útil nalgumas circunstâncias mas voltou a sublinhar que devem “largar estas muletas” quando se sentirem mais seguros.

20h29 Procederam à leitura solfejada do ex.3 da página 52 e que corresponde a um excerto de Bizet (ver aulas de 8º grau). A professora explicou que estes excertos contêm sugestões de trabalho mas que os alunos podem e devem aproveitar os exercícios para tirar o melhor partido que puderem. Explicou ainda que devem estudar com antecedência para o teste oral e que se realizarem exercícios em casa de forma regular estão a preparar-se para a prova.

Breve referência à sequência anterior	A semelhança de outras aulas a referência a aulas anteriores esteve meramente relacionada com os exercícios pedidos para trabalho de casa. O encadeamento das aulas parece estar relacionado com dois aspetos distintos: verificação de trabalhos de casa e alternância entre exercícios de modo a que num período relativamente curto de tempo os alunos passem pelas várias atividades a realizar nos testes. Se assim for, então o segundo aspeto não parece estar a ser totalmente atingido uma
---------------------------------------	---

	<p>vez que no 2º período ainda não foi realizado o ditado rítmico com gravação. Este aspeto poderá causar alguma insegurança nos alunos durante o teste.</p> <p>Nenhum dos exercícios realizados na aula constituiu novidade para os alunos. A minha observação direta deste facto é reforçada pela forma como os alunos demonstram saber o que e como realizar o que lhes é pedido. No entanto, este comentário não implica que os alunos dominem esses mesmos procedimentos. Esta dualidade leva-me a questionar qual seria a melhor forma de agir: manter as mesmas estratégias até os alunos se sentirem completamente seguros delas ou adoptar outras estratégias que complementem as utilizadas?</p>
Conteúdos	<p>A aula pareceu desenvolver-se em torno de atividades que constituirão os exercícios dos testes. Deste modo, os conteúdos que posso listar de forma inequívoca são os acordes, o conceito de enarmonia e ainda a função tonal dominante. Tudo o resto que foi abordado na aula pareceu-me não propriamente constituírem conteúdos a serem assimilados mas sim atividades a serem dominadas. Do meu ponto de vista esta abordagem não é positiva se for decorrente de todo o ano letivo. Consigo, no entanto, aceitar este procedimento como positivo aquando próximos dos momentos de avaliação porque a prévia execução de todos os exercícios do teste faz com que o aluno se <i>sinta</i> mais preparado. O aspeto psicológico do aluno pode ser determinante para a sua boa prestação no próprio momento de avaliação.</p>
Objetivos da aula	<p>Aparentemente o objetivo geral da aula foi a preparação dos alunos para o teste oral no que diz respeito aos exercícios de leitura rítmica e improvisação e para o teste escrito no que diz respeito aos exercícios relativos aos acordes. Os objetivos específicos desta aula pareceram ser o desenvolvimento do domínio da leitura rítmica e solfejada, da improvisação melódica e da identificação auditiva e construção de acordes. Do meu ponto de vista, nesta aula, os objetivos e as atividades estiveram unidos a tal ponto que seria difícil separá-los de uma forma que não fosse artificial e meramente académica. O plano de aula foi apresentado logo após a verificação dos trabalhos de casa e pareceu corresponder, para a professora, os objetivos da aula.</p>
Sequência e Estratégia das atividades	<p>A sequência e estratégia das atividades pareceram-me adequadas aos objetivos aparentes da professora e que consistiram,</p>

	<p>do meu ponto de vista, à preparação dos alunos para os testes que se aproximam. No que se refere às leituras (rítmicas e solfejadas) as estratégias utilizadas não parecem estar a surtir efeito em grande parte dos alunos. Como observadora não consegui apurar se a causa desta ineficácia está relacionada com as próprias estratégias ou com a falta de estudo regular demonstrada pelos alunos. O facto de o aluno que demonstra estudo regular e constante elaboração das tarefas solicitadas pela professora conseguir evoluir de forma consistente não é suficientemente conclusivo no que se refere à eficiência das estratégias optadas pela professora. No entanto, na hipótese de as estratégias serem suficientes para aquele aluno, a realidade mostra que as mesmas não estão a ser suficientes para uma grande parte dos alunos.</p> <p>Do que tenho podido observar, os alunos compreendem os conteúdos e percebem e vivenciam as estratégias sugeridas pela professora quando lhes é explicado ou demonstrado. Porém, quando se dá um momento de reaplicação daqueles e manifestação do domínio das segundas, o procedimento não acontece como desejado. Tal como referido, não sinto ainda em minha posse responder se a questão está na falta de estudo por parte dos alunos ou na não adaptação ao contexto real por parte da professora.</p>
<p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p>	<p>A aula decorreu bastante bem dadas as circunstâncias: o estado febril da professora. Tal como acima referido, os alunos compreendem os conteúdos e as formas de agir perante os desafios que lhes são apresentados quando estes lhes são ou perguntados ou explicados. No entanto, do meu ponto de vista, há um certo clima de insegurança sobre o que acontecerá no futuro.</p> <p>A professora comenta amiúde as atividades realizadas pelos alunos, discutindo com eles o seu grau de sucesso e as causas da maior ou menor presença dele (apesar de não ter comentado os exercícios de leitura relativos aos Anexos, o domínio das outras atividades foi discutido). Na minha perspetiva, agora que observo a turma há onze aulas, quanto mais proximidade dos testes estão, mais claros são os comentários avaliativos. É de notar que a professora tem expectativas diferenciadas para cada aluno. Comparemos dois alunos hipotéticos: um que costuma ter um acorde certo em ditados de seis acordes; outro que costuma ter entre cinco e seis acordes certos no mesmo exercício. Se o primeiro aluno acertar</p>

	<p>quatro acordes e o segundo acertar os seis, a professora, do meu ponto de vista atual, elogiará igualmente ambos os alunos. É portanto, do meu ponto de vista, uma professora que valoriza a evolução individual de cada aluno.</p>
Outros	<p>Considerarei, nesta aula, que começa a existir uma certa pressão causada pela proximidade dos testes de final de período.</p> <p>Da minha experiência profissional atual, os alunos têm por semana duas aulas com contacto direto com a Formação Musical: uma disciplina com o mesmo nome de 90 minutos e outra, intitulada de Leitura, com a duração de 45 minutos.</p> <p>Com a presente unidade curricular que estou a frequentar (Prática Educativa I), pude verificar que as escolas e os alunos destas poderiam beneficiar muito se houvesse, à semelhança da escola onde lecciono, 90 mais 45 minutos por semana.</p> <p>Esta mudança permitiria uma Formação Musical menos tarefaira, mais reflectida, um maior crescimento musical por parte dos alunos, um trabalho mais apoiado no que se refere especificamente à Leitura e um contacto com os assuntos musicais não instrumentais duas vezes por semana - o que pode ser determinante na aprendizagem musical.</p>

Observação da Prática Educativa

Guão orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

Ano letivo 2014/2015




Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 5º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 13 (observação)	Data: 23 / fev / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

19h02 Trocaram-se impressões habituais pós férias de Carnaval e em seguida a professora lembrou os alunos que na semana seguinte decorreria o teste escrito e na consequente o teste oral. A professora enumerou ainda os exercícios dos anexos que seriam incluídos no sorteio: Anexo 1: exercícios 1, 2, 3, 4, 5 e 9, Anexo 2: exercícios 1, 2, 3, 5, 7 e 8 (original mais uma transposição). Este último exercício enumerado corresponde a uma memorização sobre a qual se pretende de que o aluno seja capaz de realizar três transposições no final do ano. Do meu ponto de vista poderia escolher-se eventualmente uma melodia mais simples mas a transposição poder ser qualquer uma, inclusivamente ser possível a mudança de modo. Creio que poderia ser uma estratégia que potenciaria mais criatividade e mais compreensão melódica tonal. Ainda assim aprecio o exercício que incentiva à compreensão harmónica e melódica de um excerto real.

19h11 A professora questionou os alunos no sentido de saber se algum aluno possuía alguma dúvida relativa aos Anexos e o aluno-x pediu para fazerem novamente o ex.3 do Anexo 1 (leitura solfejada na clave de fá). A professora tentou perceber qual a dúvida específica do aluno e pela análise realizada pelo próprio aluno foi entendido, do meu ponto de vista, que não existia propriamente dúvida mas sim receio de realizar o exercício no teste por não se sentir confortável na leitura de notas na clave de fá. Sobre a célula



rítmica que poderia causar mais dúvidas  a professora fez perguntas até o aluno perceber como a realizar. A estratégia sugerida foi a mesma quando a primeira leitura (dia 10 de novembro de 2015) e que consiste em pensar na subdivisão e organizar a célula rítmica sobre essa. A reutilização da mesma estratégia aparentemente ajudou a maior parte dos alunos a consolidá-la e será de crer que foi eficaz. No entanto só poderei verificar esta hipótese futuramente. Ainda assim poderiam, eventualmente, utilizar outras estratégias como por exemplo a comparação entre esta célula e outras que os alunos já dominam como  ou até . No final eventualmente poder-se-ia terminar o processo pela audição de um excerto com a referida célula para consolidar o conhecimento em contexto de repertório.

19h15 Procedeu-se à leitura solfejada e antes a professora insistiu para sentirem bem a divisão mal começam a marcar o compasso. A leitura ocorreu sem questões dignas de nota. Do meu ponto de vista teria sido interessante ouvir a obra no final da leitura. No entanto, em contexto real, senti uma certa urgência de avançar para a próxima atividade dada a proximidade do teste.

19h20 A professora perguntou se havia dúvidas em algum dos exercícios do Anexo 2. O aluno-z fez uma questão sobre a entoação com acompanhamento e a professora sugeriu que procedessem às entoações do anexo 2 (o anexo 1 não contém entoações).

19h22 Procedeu-se à entoação do ex.5 do Anexo 2. A professora solicitou ao aluno-z que definisse o andamento. O aluno-y cantou todo o exercício com bastante segurança embora com algumas imprecisões na afinação. Os alunos-x e y não se ouviram porque estavam a cantar uma oitava abaixo da que lhes seria natural e as notas não estavam corretas. Do aluno-w pude verificar que cantou algumas

partes (as mais intuitivas) mas outras não consegui ouvir pelo baixo volume que, eventualmente, utilizou na entoação (ou poderá não ter entoado e apenas feito “play-back”). Na segunda vez que cantaram o exercício consegui ouvir melhor três dos quatro alunos. A insegurança demonstrada por grande parte dos alunos revelou falta de estudo. No entanto interrogo-me se estas situações de insegurança não seriam mais facilmente ultrapassadas se a prática de leitura entoada à primeira vista fosse mais assídua. Desse ponto de vista, um manual de leituras com exercícios de nível mais elementar para desenvolver a leitura à primeira vista e outros mais desafiantes para preparação semelhante à que se desenvolve em instrumento, poderia ser positivo. O problema de um manual desta compleição seria a calculável repetição de reportório ao longo dos anos letivos e a eventual desistência de procurar novo material.

19h29 Procederam à entoação do ex.7 do Anexo 2. A professora solicitou ao aluno-w que definisse o andamento. A entoação aconteceu com alguns portamentos mas bastante melhor que a entoação anterior. Notou-se que os alunos trabalharam esta entoação mais recentemente. A minha observação pensada foi também verificada pela professora que partilhou esse pensamento com os alunos. Até este ponto a aula incidiu na revisão de exercícios dos anexos. No entanto não pareceu ser intuito da professora utilizar este tempo para exercícios cujo objetivo será, em parte, desenvolver o trabalho autónomo do aluno. A agilidade de alterar os seus planos para se certificar que os alunos ficavam mais tranquilos para a prova pareceu-me, neste momento da aula, positivo.

19h31 Procederam a um ditado rítmico com gravação de uma nova folha de trabalhos que a professora rapidamente entregou aos alunos. A professora disse que iriam realizar o primeiro exercício e pediu para o aluno-z indicar o que considerava importante. O aluno disse que veria a tonalidade ao que a professora respondeu que poderia ver isso mas que não seria o mais importante. O aluno disse então que atenderia ao compasso e indicou a unidade de tempo e divisão. A professora fez a análise do contorno melódico. No fim a

professora resumiu o que deveriam ver: compasso, divisão do tempo, contorno melódico. Do meu ponto de vista poder-se-ia sempre, independentemente do exercício que vai ser executado em seguida, analisar-se questões de sistema usado, forma, andamento sugerido, compositor, obra e gênero musical. Naturalmente, em termos de futuro próximo poderá ser considerado uma utilização desadequada do tempo. Mas creio que em termos de competências futuras e de educação cultural será muito importante. No entanto devo aceitar que a aula anterior ao teste poderá, na realidade, reduzir a contextualização musical para se focar em aspectos mais específicos da atividade a realizar em seguida.

A professora acrescentou que no exercício podiam constar pontos de aumentação, ligaduras, pausas e insistiu para sentirem bem a pulsação. Informou ainda que iria colocar 5 vezes a gravação. Ao fim da primeira audição a professora comentou que não tinha percebido se alguém tinha sentido a pulsação e colocou uma vez a gravação pedindo para marcarem a pulsação de forma inaudível mas visível, fosse marcando o compasso ou só a pulsação. Depois de verificar que todos tinham compreendido colocou a “segunda” vez. Ao fim de algum tempo perguntou se havia alguma repetição e ao aluno-z disse que o segundo compasso era igual ao terceiro. A professora, ao se aproximar dos cadernos dos alunos pediu-lhe (ao mesmo aluno-z) para ler o que tinha escrito. O aluno percebeu que estava a escrever uma coisa diferente do que tinha ouvido. Após a terceira audição, algum tempo e nova aproximação aos alunos a professora lembrou que pode haver ligaduras, pontos e pausas. Perguntou aos alunos quando é que podiam surgir ligaduras e o aluno-w respondeu que quando há notas repetidas poderemos estar na presença de uma ligadura.

O aluno-x escreveu três colcheias (num compasso $\frac{3}{4}$) e a professora perguntou se eram três sons iguais e o aluno fez o ritmo fazendo 3 colcheias iguais. A professora perguntou qual a indicação que teria de acrescentar para que o que escreveu estivesse correto em termos de notação. O aluno não conseguiu chegar à resposta e a professora acabou por lhe dizer. Após a última audição a professora escreveu a solução no quadro perguntando aos alunos nas situações que, pela observação durante o exercício, tinha percebido que causara mais

dúvidas. Mais uma vez a escrita da versão correta no quadro pareceu-me um procedimento de “última aula antes do teste” do que propriamente uma forma de agir usual como se pode verificar pela leitura dos relatórios anteriores.

19h59 Procederam à leitura do ritmo escrito com marcação da pulsação (fosse pela marcação do compasso ou percussão do tempo com a mão) sem e com gravação. Pareceu-me esta uma boa forma de finalizar a atividade, promovendo a consolidação do que havia sido realizado anteriormente.


20h03 Procederam ao terceiro exercício da mesma ficha de ditados rítmicos com gravação. Contextualizou-se o excerto em termos de compasso, compositor, período da História da Música e linguagem musical usada. Sendo um exemplo de Schönberg, com mudanças de compasso, o exercício proporcionou uma discussão teórica sobre a existência de compassos e sobre a possibilidade de existirem mudanças de compasso.

A professora pediu para marcarem a pulsação de forma inaudível. Como a professora não percebeu se os alunos a tinham percebido voltou a colocar a gravação pedindo aos alunos para pousarem os lápis e marcarem a pulsação.

20h29 No fim das cinco audições a professora escreveu o que os alunos lhe iam dizendo. A professora explicou que a dificuldade era alternância de compasso e o facto de ser cantado.

Mais uma vez a professora pediu para ouvirem, acompanharem o que haviam escrito e, marcando o compasso com uma mão e com a outra a pulsação, acompanhou o ritmo escrito no quadro. Pediu então para os alunos marcarem o compasso ou a pulsação na mesa e percutirem o ritmo com a gravação. Fizeram duas leituras.

Questiono-me se, sendo esta aula 13 uma aula entre as férias de Carnaval e os testes de final de período, se não teria optado por realizar apenas um dos ditados rítmicos com notas dadas.

Breve referência à sequência anterior	Não houve alusão às aulas anteriores excepto pela reutilização da estratégia de pensar na divisão ou na subdivisão quando surgem inseguranças em relação a uma célula rítmica. A presente aula pareceu desenvolver-se, à exceção de um dos exercícios dos anexos, no sentido de consolidar formas de atuar em exercícios que não foram realizados nas aulas mais próximas. Isto demonstra que houve um planeamento.
Conteúdos	<p>Os conteúdos novos abordados nesta aula relacionaram-se com o segundo ditado rítmico com notas dadas que é de Schönberg e que utiliza uma linguagem que constituiu novidade: o atonalismo, o recurso à entoação dramatizada (na minha opinião não suficientemente para se considerar <i>sprechgesang</i>) e a mudança de compasso. Sobre a discussão realizada em torno da existência dos compassos a professora permitiu que os alunos emitissem a sua opinião o que foi muito interessante. No entanto, creio que a conclusão a que se chegou para a existência de compassos justificava o uso de <i>mudanças</i> de compasso e não a existência deles e portanto não correspondendo, na minha perspetiva, à realidade.</p> <p>Procurando sistematizar os conteúdos abordados enumeraria a célula rítmica , a clave de fá, a melodia tonal, a música atonal e o conceito de compasso.</p>
Objetivos da aula	<p>Os objetivos da aula foram claramente, do ponto de vista pessoal, preparar os alunos para os testes.</p> <p>Dentro das atividades planeadas os objetivos pareceram ser a revisão de alguns exercícios de leitura presentes nos anexos e consequentemente desenvolver a leitura rítmica, a leitura solfejada em clave de fá e a entoação de melodias tonais com acompanhamento. Os objetivos das leituras dos anexos foram previamente discutidos em planificações anteriores.</p> <p>O outro objetivo que se pretendeu, do meu ponto de vista, atingir através dos ditados rítmicos com gravação foi a compreensão rítmica de melodias em contexto de obra.</p>

	<p>A escolha de um excerto de Schönberg pareceu ter como objetivo a vivência musical de géneros eventualmente novos para os alunos e portanto a sua cultura musical.</p>
Sequência e Estratégia das atividades	<p>A sequência dos exercícios foi coordenada com as atividades que têm vindo a ser elaboradas nas aulas anteriores de forma a que os alunos se sintam preparados para o teste da semana seguinte. Deste modo a professora pediu aos alunos que identificassem as suas dúvidas para que estas pudessem ser resolvidas. Os alunos nomearam alguns dos exercícios dos anexos que seguidamente foram realizados.</p> <p>Sobre os ditados rítmicos com gravação a professora escolheu dois exemplos contrastantes em termos de estilo o que me demonstrou uma preocupação musical e cultural por parte da professora. No entanto, poria a hipótese de estes exercícios terem sido realizados em aulas consecutivas em vez de serem realizados numa só aula para que se pudessem apurar as aprendizagens de um com o outro. No entanto, da forma como foi realizado, o que se aprendeu com o primeiro é imediatamente aplicado no segundo, o que me pareceu ter surtido efeito. O facto de a professora ter utilizado um exercício habitual (que haviam realizado minutos antes) para introduzir uma linguagem que não era, para os alunos, uma linguagem trivial pareceu-me muito interessante e enriquecedor.</p> <p>A estratégia solicitada no ditado rítmico com notas dadas (e que consistia em ler interiormente o que tinha escrito e comparar com o que havia sido ouvido) pareceu-me muito interessante. Por um lado porque considero importante compreender de forma musicalmente detalhada o que se escreve. Por outro porque é uma estratégia que poderá, a par, envolver por parte do aluno e controlar por parte da professora a audição interior.</p>
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	<p>Aparentemente a professora tinha mais uma atividade para realizar que não conseguiu por falta de tempo. Apesar a aula não ter decorrido conforme o previsto, a adaptação às circunstâncias por parte da professora pareceu-me positiva. As circunstâncias são, do meu ponto de vista, falta de estudo por parte dos alunos: os exercícios dos anexos foram vistos cuidadosamente nas aulas anteriores e estão adaptados ao grau de exigência do grau e, parece-me, às capacidades da turma e, do meu ponto de vista, se os alunos seguissem as indicações da professora, não existiriam dúvidas. As dúvidas</p>

	foram aparentemente resolvidas mas só poderei tirar ilações mais conclusivas quando os exercícios forem novamente elaborados. Parece-me ainda que as dúvidas são resolvidas mas não há consolidação por parte dos alunos para completar o processo de aprendizagem.
Outros	Nada mais a acrescentar.

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

Ano letivo 2014|2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 1 (1ª de observação)	Data: 6 / nov / 2014

Registo de observação diário

14h00 As alunas foram entrando na sala. A professora perguntou se haviam realizado o trabalho de casa (que correspondeu a uma leitura rítmica com mudança de compasso). Uma das alunas que faltara na semana anterior ficou incumbida de fazer a análise do exercício em questão dizendo se era tempo igual a tempo, tempo igual a parte ou vice-versa. Após essa breve explicação a professora solicitou a outra aluna que ela definisse a pulsação através da marcação de compasso. Enquanto a aluna marcava o compasso a professora dirigiu as alunas para elas atentarem ao que se ia suceder. Por fim a professora marcou a divisão do tempo e as alunas disseram o ritmo sobre o vocábulo “pam” ao mesmo tempo que marcavam o compasso. Tendo o exercício sido bem realizado a professora mudou as indicações dizendo que a passagem entre mudanças de compasso seria feita com colcheia igual a colcheia e semínima igual a semínima com ponto. Pediu à aluna-d para fazer a análise, advertindo-a que a primeira figura que aparece na indicação de mudança de compasso é relativa ao compasso para onde se vai. A aluna respondeu então que corresponderia a tempo igual a parte na primeira mudança e tempo igual a tempo na segunda mudança. Parece haver uma sistematização das estratégias mas só poderei

chegar a conclusões mais definitivas após mais algumas observações.

14h18 Procedeu-se a um ditado de intervalos harmónicos. A professora informou as alunas que iria fazer como na prova ou seja tocando duas vezes consecutivas cada intervalo. Os intervalos compostos que a professora tocou foram os seguintes: 3m, 4P, 7m, 2M, 6M, 2m e 3M; (cada intervalo durou entre 2 e 3 segundos). A professora solicitou que realizassem a correção. Sem solicitação por parte da professora cada aluna começou por dizer o que respondera (uma a uma) e a professora repetiu o intervalo que a aluna havia dito corretamente. A professora tocou então mais outra série de intervalos: 7M, 5P, 6M, 4A, 3m, 6m, 7M (compostos e simples). A primeira aluna (aluna-a) a corrigir não tinha escrito e por isso cantou o intervalo que a professora voltou a tocar, em seguida cantou os graus conjunto e respondeu corretamente. A aluna-d classificou incorretamente o intervalo e a professora pediu para o cantar. A aluna disse que era uma 4ªP. A professora pediu para cantar uma 4ª a partir da nota grave sugerindo que pensasse numa Dominante-Tónica. A aluna cantou e disse que o intervalo do ditado era maior meio tom. A professora tocou a 4A e o que foi o suficiente para a aluna perceber que não podia ser o mesmo porque este era dissonante e o outro não. Então cantou novamente e descobriu que era a 6M. Sempre que uma aluna se enganava automaticamente cantava o intervalo, eventualmente os graus conjuntos no caso de ter dúvidas e identificava-o - sem ser necessário a professora pedir. Isto fez-me pensar que estas alunas parecem estar muito habituadas a trabalhar com a professora. No fim a professora perguntou: “Qual é o ranking da positividade? Em quais é que se enganaram? Não apaguem o erro para perceberem a lógica do vosso erro”. Esta aceitação do erro e o tratamento dele para evolução pareceu-me extremamente positivo. A escolha de palavras levada a cabo em “Ranking de positividade” pareceu-me uma forma boa e simpática de a professora e as próprias alunas controlarem a evolução das suas competências.

15h05 A professora indicou que iriam iniciar agora um ditado de acordes. Conversaram um pouco o que me pareceu estratégia da professora para relaxar um pouco as alunas. Após três minutos voltaram ao assunto dos acordes e uma aluna pediu para a professora fazer uma revisão dos acordes de sétima. A professora tocou então um acorde de 7^aM, nomeando-o, e um de 7^a da dominante. Perguntou à aluna em questão o que havia mudado. Fez o mesmo procedimento até chegar ao acorde de 7^a dim. Lembrou ainda as alunas que podem sair acordes de 7^a dominante invertidos, os acordes de 9^a e que os acordes poderiam estar em posição aberta ou cerrada.

Os acordes tocados foram os seguintes: 9^am, m (1^ainv), A, 9^am, m (2^ainv), 7^am e 7^aM. As alunas mostraram estar muito concentradas na tarefa. Na correção a primeira aluna a responder classificou erradamente o acorde e a professora voltou a tocá-lo. A aluna respondeu agora corretamente. A professora disse então e apenas: "a partir do sol" e as alunas imediatamente começaram a construir o acorde de Sol 9^a menor. A mesma aluna, quando acabou de construir o acorde disse as notas que o constituem. A aluna seguinte respondeu mal e a professora tocou o acorde em posição cerrada, arpejou-o e perguntou à mesma aluna onde se encontrava a tônica. A alunas responde que o baixo correspondia à 3^a do acorde. A professora voltou a dizer o nome da nota mais grave do acorde e as alunas imediatamente escreveram o acorde sobre a nota dada. O mesmo procedimento se sucedeu para as restantes alunas e restantes acordes sem mais a comentar.

15h27 Iniciou-se um ditado a 3 vozes, aparentemente um Coral de Bach, que foi tocado no piano. A professora comentou que em termos de funções harmónicas o ditado era simples e pediu para começarem por identifica-las sabendo que o ditado está em Sol Maior e que começa no acorde do 1^o grau. Escreveu as respostas que as alunas foram dando perguntando eventualmente se conseguiam perceber o estado do acorde (nos casos em que o acorde formado pelas vozes estava invertido). Chamou a atenção para o ritmo que não era o que

estava a tocar. Após as alunas terem identificado todos os acordes a professora perguntou qual a cadência ao que as alunas responderam que era suspensiva. A identificação dos graus harmónicos foi feita pelas alunas enquanto a professora ia perguntando o que o baixo havia feito em relação ao anterior ou para onde “queria ir”. Perguntou às alunas qual era a voz que as alunas queriam que desse (o ditado é retirado de um coral de Bach e a professora toca as quatro vozes apesar de as alunas só terem de escrever três). A professora disse que daria a voz do tenor e tocou o coral ao piano quatro vezes. Antes de uma quinta vez a professora comentou que agora focar-se-iam todas na mesma voz e que devem perceber o que estão a escrever e verificar se tem lógica com as restantes informações.

Cantaram todas as vozes uma a uma como meio de correção.

O ditado realizado foi o que se segue e que vim a identificar como sendo a primeira frase de “Aus meines Herzens Grunde”, BWV 269.

SOPRANO

ALTO

TENOR

BASS

16h00 Por fim cantaram o excerto a quatro vozes e a aula deu-se por terminada.

Breve referência à sequência anterior	Os trabalhos de casa foram referenciados e ainda que a História da Música Portuguesa tinha sido falada numa das aulas anteriores.
Conteúdos	<p>Mudanças de compasso.</p> <p>Intervalos simples e compostos, harmónicos (todos).</p> <p>Acordes:</p> <p>M, m e 7^adom em qualquer estado (fundamental, 1^a inversão ou 2^a inversão);</p> <p>A, dim, 7^aM, 7^am, 7^a sens. 7^a dim, 9^aM e 9^am em estado fundamental e qualquer posição (cerrada ou aberta).</p> <p>Funções tonais (I, vi, IV, V).</p>

Objetivos da aula	A aula pareceu ter como direção a preparação das alunas para o teste que ocorrerá em breve. Do ponto de vista de observadora pareceu ser uma sequência de exercícios que se pretendeu que fossem realizados de forma consciente. As correções foram realizadas para que se adquirissem competências a serem utilizadas numa próxima vez em que os exercícios surjam. Ainda assim fiquei com uma sensação de que faltou qualquer coisa e que provavelmente só conseguirei verbalizar após mais algumas observações.
Sequência e Estratégia das atividades	Tal como referido acima, e porque os objetivos das aulas e as estratégias utilizadas para os atingir estão interligados, a sequência das atividades deixou uma sensação de que <i>algo</i> falta.
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	Há notoriamente um bom ambiente entre alunas e professora, podendo-se observar familiaridade no grupo apesar de estar presente um elemento novo (eu). As alunas parecem já conhecer como proceder não sendo necessário dar indicações em diversos exercícios tanto na sua execução como na sua correção. Se a sensação de algo a faltar proveio de a aula aparentemente ter sido constituída por uma mera sequência de atividades sem processos <i>realmente</i> refletivos e algo desligados da música real, então essa constatação não parece ser um impeditivo de que as aulas sejam igualmente interessantes para as alunas: elas entram, estão e saem das aulas satisfeitas. Mas, tal como dito, apenas com mais observações se poderão retirar considerações mais definitivas.
Outros	Sem nada mais a comentar.

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014|2015

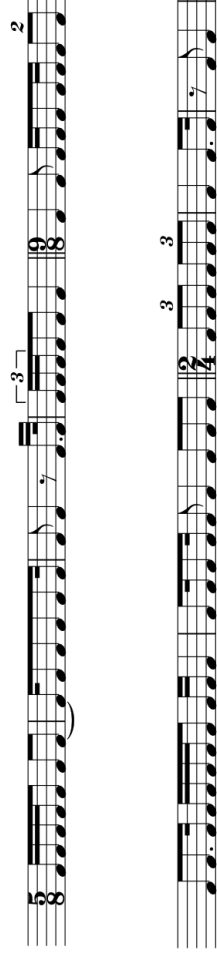
Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 2 (2ª de observação)	Data: 13 / nov / 2014

Registo de observação diário

14h30 Uma colega avisou que outra iria faltar porque tinha um teste na escola e as alunas e professora conversaram um pouco sobre a escola enquanto não chegaram todas. As alunas sentaram-se nos mesmos lugares da semana anterior.

14h41 Iniciaram a leitura do ex. 2 das leituras rítmicas com mudança de compasso. A professora solicitou à aluna-f que definisse o andamento e após ela o

2.



ter indicado a professora marcou a pulsação na mesa. As alunas marcaram o compasso e disseram o ritmo sob o vocábulo “pam”. A

execução da leitura não foi uniforme e a professora perguntou à aluna-d que exemplificasse a marcação de um compasso ternário o que a aluna fez corretamente. Perguntou a todas as alunas como se realizava a última passagem ao que as alunas responderam corretamente. A opção, por parte da professora, de dar tempo para as alunas se auto corrigirem parece ser característica e, do meu ponto de vista, positivo, criando autonomia. A leitura foi realizada mais duas vezes ficando na mesma para trabalho de casa com novas indicações sobre as passagens de um compasso para outro. Aparentemente a professora sabe reutilizar bem cada exercício, tirando o máximo partido de cada um.

14h50 A professora fez então uma revisão do que vai constar no teste escrito e no teste oral. Sobre o ditado rítmico com mudanças de compasso a professora sugeriu que a estratégia a utilizar seria, mais do que sentir a pulsação, sentir a parte. Como estratégia para obter uma leitura ou um ditado bem sucedido pareceu ser uma boa estratégia. Isto fez-me questionar se, num 8º grau, fará mais sentido pensar à parte em vez de pensar à pulsação ou até mesmo mais (sabendo que pelo programa da escola as leituras rítmicas com mudança de compasso já se realizam desde o 6º grau). No fundo questiono se a estratégia de sentir a pulsação é ou não uma boa estratégia para aquele que pretende ultrapassar a leitura “correta” para se dirigir para uma leitura mais musical.

14h58 A professora realizou o seguinte ditado rítmico, ditando-o sete vezes. Na sexta vez que ia ditar informou as alunas que iria acentuar a primeira nota de cada mudança de compasso. O ditado foi realizado ao piano com uma nota só.

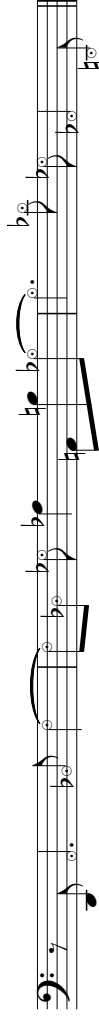


No fim a professora pediu às alunas que dissessem o que tinham escrito e as alunas foram dizendo um compasso, sendo a cada compasso uma aluna diferente a dizer a resposta. Procederam então à leitura do ditado que haviam realizado.

15h06 Procederam então à identificação de intervalos melódicos podendo estes ser simples ou compostos e qualquer um dentro da oitava. A professora informou as alunas que agora faria duas séries de sete intervalos (para depois cada uma das alunas poder responder) mas que no teste só seriam dois. A professora ditou duas vezes seguidas cada intervalo, 1 segundo e meio ou 1 segundo em cada nota. A primeira série constou de 3m descendente| 7M composto ascendente| 2M composto descendente| 5P composto ascendente | 4A simples descendente | 3M composto ascendente | 6M composto descendente || Procederam à correção da mesma forma que haviam corrigido os intervalos harmônicos na aula anterior: a professora tocou o intervalo, a aluna respondeu e no caso de estar mal cantou-o e deu a resposta certa. A segunda série teve os seguintes intervalos: 2m composto descendente | 4P composto ascendente | 6m descendente | 8P ascendente | 7m composto descendente | 2M simples descendente | 6M composto ascendente || Mais uma vez a professora pediu a cada aluna para responder perguntando no fim pela “positividade”. Cada aluna disse quantas respostas teve certas e porque se enganou. Durante este processo observei que as alunas têm um bom nível de empenho e concentração. Mais uma vez foi notado que a professora não precisa de dizer nada ou fazer qualquer expressão facial diferente para as alunas perceberem que não responderam corretamente e que devem repensar na sua resposta.

15h16 Iniciou-se o Ditado melódico atonal com parte do ritmo dado, retirado da obra de um compositor (tal como a professora informou) Hanns Jelinek. A professora tocou a melodia no piano e ao fim de três audições perguntou às alunas que intervalos tinham ouvido. O ritmo que foi dado pela professora é o que está a negro na pauta abaixo. As notas e ritmos restantes foram o exercício

realizado pelas alunas.



No fim das audições a professora comentou que este excerto havia sido trabalhado no ano anterior mas apenas a voz superior. Colocou a gravação pedindo às alunas que acompanhassem a voz inferior. Perguntou se as alunas tinham tido dificuldades e se sim, onde: nos intervalos? No ritmo? No facto de ser em clave de fá? Cada aluna analisou o seu exercício comentando as dificuldades sentidas.

15h42 Professora perguntou o que queriam fazer sugerindo fazer uma improvisação, um exercício do livro *Modus Novus* ou uma leitura modal com percussão. Rapidamente percebeu que as alunas não estavam muito interessadas em realizar improvisações. A professora considerou então que havia tempo para fazer os outros dois exercícios sugeridos.

15h47 As alunas entoaram uma melodia que estava numa fotocópia anteriormente fornecida pela professora, numa escala cigana e com compasso 4/8 retirada do livro de Joel Canhão (livro ao qual tenho acesso mas que não encontrei a melodia utilizada). A professora tocou a escala e pediu à aluna-b para definir o andamento. Entoaram a melodia em conjunto.

15h51 Procederam à leitura do exercício 4 do anexo II (*Modus Novus*, ex.1 da p.94). Quando uma nota era cantada com insegurança a professora pedia para repetir esse excerto e perguntava que intervalo era. Foi tocando as notas cantadas mas apenas depois de serem cantadas. Cantaram os cc.1-8 (que era o que tinham feito antes, noutra aula, em que eu ainda não estava presente) mais dois, sem ritmo.

16h00 A aula terminou.

Breve referência à sequência anterior	Foi realizado na aula o que fora pedido antes no que se refere à leitura rítmica, à leitura entoada em escala cigana e o exemplar do Modus Novus presente no anexo II.
Conteúdos	<p>Do que se pode apurar os conteúdos trabalhados aparentaram ser os seguidamente elencados:</p> <p>Mudanças de compasso.</p> <p>Atonalismo.</p> <p>Escala cigana e sua aplicação melódica.</p> <p>Os conteúdos parecem estar de acordo com o que usualmente observei para este grau e ainda adequados à turma.</p>
Objetivos da aula	<p>Aparentemente o objetivo da aula foi desenvolver a compreensão rítmica em contexto de mudança de compasso, desenvolver o ouvido melódico em contexto atonal e contexto e aplicação da escala cigana.</p> <p>Nesta aula a sensação de faltar <i>algo</i> não surgiu, o que me leva a questionar o que terá sido diferente entre as duas aulas. As estratégias foram semelhantes e as atividades pouco ultrapassaram uma sequência de exercícios que se pretende que sejam semelhantes aos do teste. No entanto houve dois momentos que podem ter feito a diferença: a colocação da gravação de Hanns Jelinek e um momento para realizarem o que as alunas quisessem entre um número de opções (musicais).</p>
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	A aula foi ativa e com bom ambiente. As alunas parecem ter capacidade de refletir sobre as suas fragilidades no sentido de as perceberem e tentarem seguir estratégias para as ultrapassarem. Pareceram satisfeitas durante a aula. Uma das alunas parece ter mais dificuldades, o que parece também coincidir com uma postura eventualmente menos concentrada do que as colegas e um menor sentido autocrítico. Ainda assim acompanha os exercícios e quando os realiza partilhando com a professora consegue chegar às respostas.
Outros	Sem nada mais a comentar.

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014|2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 3 (3ª de observação)	Data: 20 / nov / 2014

Registo de observação diário

14h30 As alunas entraram na sala e após as cordialidades de início de aula a professora relembrou as alunas que na próxima semana fariam o teste oral. Perguntou se tinham dúvidas e a aluna disse que sim, nas cadências: confundia as cadências imperfeitas dando-lhes o significado de serem frases harmónicas que não terminam na tónica. A professora explicou que ambas as cadências perfeita e imperfeita se sucedem em seqüências harmónicas que terminam na tónica.

14h43 Iniciou-se um ditado rítmico com notas dadas de um excerto da Sonata para piano op.91 de Beethoven. O exemplo, um *andante* expressivo, incluía características agógicas interessantes para um ditado rítmico. A professora comentou que as alunas poderiam pensar neste ditado à colcheia” uma vez que o andamento é lento. Lembrou ainda que corresponde a um andante expressivo e que devem atender que se refere a um compositor e a uma peça que já entram no período Romântico e que é natural que existam umas variações do tempo como por exemplo *rubatos*. Explicou ainda que o *mordente* é um ornamento que “rodeia a nota principal por graus conjuntos”. As alunas aparentemente estiveram bastante concentradas. Foi observado que as alunas marcavam silenciosamente as colcheias. Poderá voltar-se a questionar a marcação e o pensamento à divisão: é útil, sem dúvida, e ajuda a ter bons resultados. Mas fica ainda a

pergunta: a partir de quando se pode largar esse pensamento para um mais abrangente e porventura musical?

15h05 A professora perguntou se o exercício estava concluído. Uma aluna perguntou se as hastes das notas para cima ou para baixo tinham algum significado ao que a professora respondeu que não. Várias alunas demonstraram alívio com a resposta porque não estavam a perceber como é que as notas se conjugavam umas com as outras pela forma como estavam dispostas. Pessoalmente sugeriria que o ditado rítmico com notas dadas não deveria ter hastes algumas uma vez que torna o exercício visualmente mais pesado e as vantagens não serão compensatórias em relação às desvantagens.

15h12 A professora colocou uma sétima vez para corrigir (as alunas aproveitaram para escrever mais umas coisas sem que a professora comentasse) e começou a escrever a correção no quadro (sem notas, apenas o ritmo). Quando acabou de passar a correção colocou a gravação ainda mais uma vez marcando as colcheias com a caneta. Uma aluna perguntou se este correspondia ao 2º andamento ao que a professora respondeu que sim e ouviram um pouco do andamento seguinte que é um *prestíssimo*.

Após uns 20 segundos deste excerto a professora foi junto de cada aluna perceber o que estava certo e errado. Quando chegou perto de cada aluna a própria aluna comentou o que estava errado e porquê, como por exemplo “enganei-me nesta ligadura e por isso o resto do compasso ficou errado até ter percebido novamente o andamento no compasso seguinte”. Mais uma vez considero notável esta capacidade auto-avaliativa das alunas e creio que até agora foi uma das melhores aprendizagens que tive ao observar aulas de outros professores ao longo deste mestrado.

15h24 A professora e as alunas conversaram um pouco. A professora aparentemente incentivou a conversa para permitir que as alunas relaxassem um pouco antes de prosseguir com a aula.

15h28 A professora informou as alunas que o exercício a fazer agora, ditado melódico de espaços, tem três instrumentos sendo o mais grave o fagote e o mais agudo o oboé e que são essas duas vozes que devem completar. Comentou ainda que é um minueto e por isso rápido, e que constitui uma dança. Após uma audição a professora disse que ia colocar quatro vezes o excerto com as repetições inerentes (o excerto ver partitura é constituído por oito compassos que se repetem com variação no último compasso).


15h41 A professora dirigiu-se a cada uma das alunas para verificar o exercício. Verificou e avisou a aluna a que um dos compassos não tinha os tempos todos, que o que estava escrito não completava o compasso.

15h43 A professora tocou no piano a voz do fagote. Perguntou em que tonalidade terminava a primeira frase. Perguntou em que tonalidade começou. As alunas responderam que em Ré menor. A professora então insistiu na primeira pergunta: em que tonalidade acaba a frase e que notas estavam nos outros instrumentos. A professora tocou o acorde do fim da frase e as alunas responderam imediatamente que era um acorde maior e que era FÁ Maior. A professora perguntou qual o encadeamento de acordes ao que as alunas responderam que era V-I. Seguidamente perguntou qual a cadência ao que as alunas responderam que era cadência perfeita. Depois a professora solicitou que as alunas cantassem a voz do oboé que foi tocando no piano ao mesmo tempo que as alunas e ela própria cantavam. A aluna a pediu para a professora escrever a correção no quadro, pedido ao qual a professora acedeu. No fim dessa tarefa a professora tocou as duas vozes superiores no piano. Do ponto de vista da observadora no fim deste poder-se-ia ter cantado a duas ou talvez a três vozes. A professora foi ainda mais uma vez perto de cada aluna e cada uma comentou o que errou e o que deveria ter feito.

15h56 A professora perguntou se queriam cantar e a aluna sugeriu que cantassem este mesmo exercício. A professora mostrou-se

surpreendida mas concordou de imediato e pediu que cantassem a melodia do fagote com a gravação. Tendo a professora notado que não foi bem cantado pediu que repetissem a segunda frase. Cantaram três vezes a melodia do fagote com a gravação e de todas as vezes a professora tocou a primeira nota (ré) uns segundos antes. Pediu para cantarem a melodia do oboé. Nos trilos as alunas cantaram a nota errada (a nota em que o trilo começou e não a nota real). Também no quinto compasso as alunas passaram a cantar a voz do violino com os nomes de notas do oboé ao que a professora fez um expressão de que não estavam a cantar bem. Colocou novamente a gravação e, tocando no piano as notas que deveriam ter sido, as alunas corrigiram de imediato. Cantaram uma terceira vez cantando a primeira frase e não cantando, apenas ouvindo, a repetição.

16h05 A aula terminou.

Breve referência à sequência anterior	Não houve qualquer referência a conteúdos anteriores.
Conteúdos	<p>Em termos de rimo, aparentemente os conteúdos a confirmar foram relativos à seguinte célula rítmica: </p> <p>Em termos melódicos o conteúdo parece ter sido a audição de melodias em contexto polifónico.</p>
Objetivos da aula	<p>Do ponto meu ponto de a professora teve como objetivo preparar as alunas para a execução de exercícios de ditado rítmico com notas dadas e ditado melódico de espaços. Pareceu portanto que o objetivo da aula foi a prática destes exercícios por forma a preparar as alunas para o teste escrito a elaborar no dia 4 de dezembro.</p> <p>A escolha de utilizar um excerto com <i>rubatos</i> pareceu ser muito interessante uma vez que a música “real” utiliza estes meios para a sua expressividade. Deste ponto de vista parece-me fundamental criar este contacto.</p>
Sequência e Estratégia das	<p>A aula foi essencialmente constituída pela elaboração e correção dos dois exercícios acima mencionados. Poder-se-ia considerar se a aula foi produtiva. No entanto essa questão parece ser demasiado pessoal, ou</p>

atividades	seja, cada professor tem o seu ritmo de trabalho. Do ponto de vista pessoal sentiria que uma aula constituída por apenas duas atividades fora pouco produtiva. No entanto a professora cooperante parece ter uma forma de trabalhar que, fazendo as coisas mais lentamente consegue atingir outros objetivos que não seria possível obter num trabalho mais célere como por exemplo criar competências auto avaliativas e de reflexão sobre o que se está a fazer.
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	A aula pareceu ser positiva para as alunas que tiveram oportunidade de trabalhar aqueles conteúdos. Não me parece que todas as aulas tenham de ter objetivos diferentes e novos. Parece-me exequível que algumas aulas sejam para praticar conteúdos e estratégias já adquiridas.
Outros	Sem nada mais a comentar.

Observação da Prática Educativa

Guão orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 15 (4ª de observação)	Data: 05 / mar / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

A presente aula corresponde à elaboração do teste escrito. Considerei duas abordagens possíveis à observação da aula: anotar as informações observadas relativas à aula ou passar eu própria pelo processo da aula como se fosse uma aluna. Sendo uma aula diferente das demais pelo seu carácter avaliativo optei por adoptar o papel de aluna e mais do que observar a aula, permiti-me vivenciar a aula. Consequentemente a descrição da aula não poderá ser detalhada embora possa descrever e refletir sobre a atividade.

Sobre o ditado rítmico com mudanças de compasso a professora cooperante utilizou uma gravação. Pelo que percebi a professora costuma realizar este ditado tocado ao piano. Numa das aulas que lecionei como estagiária utilizei uma gravação para este exercício e a professora cooperante considerou que, não sendo uma abordagem nova, e constituindo um exercício mais *musical*, era uma boa ideia realizá-lo desta forma. O exercício foi realizado sobre “Circa mea pectora” de *Carmina Burana* de Carl Orff. As indicações da obra constaram na folha de teste como se poderá observar no anexo. O ditado ocorreu sem grandes questões para mim e aparentemente para as alunas também. Apesar da figuração rítmica ser relativamente fácil o exercício pareceu-me adequado ao grau pelas unidades de tempo e pelas mudanças de compasso em si. A professora planeou o exercício de forma a respeitar o fraseado, deixando escritos alguns

compassos a mais do que as alunas tinham de preencher. Do meu ponto de vista como “aluna” o exercício foi claro e desafiante em simultâneo e como observadora considerei todas as escolhas pertinentes.

Sobre o ditado rítmico com notas dadas, cujas indicações de obra estavam também presentes (1^a sonata para flauta e cravo de J. S. Bach), considerei o exercício talvez algo extenso para a figuração presente. As alunas aparentaram sentir algumas dificuldades o que confirmou a minha suspeita. Frequentemente pediram mais tempo entre as gravações, solicitação a qual a professora aceitou embora advertindo as alunas que não as queria apressar nos exercícios finais. Apesar disso o exercício pareceu-me exequível e está dentro das indicações elencadas pelo Programa dos testes da Escola.

Sobre os ditados de intervalos melódicos, harmónicos e ditados de acordes e de cadência nada tenho a referir. Realizados conforme observei até à data nesta ou noutra escola, duas vezes, tocados ao piano. Creio que este tipo de ditados não seria essencial para um teste no entanto acredito que ajudam a que os alunos não fiquem totalmente dependentes dos ditados mais “musicais” (como consideraria os ditados melódicos e rítmicos sobre gravação).

Sobre o ditado atonal, o excerto pareceu-me muito bem escolhido tanto pela sua beleza (o que é uma opinião meramente pessoal mas que valorizo numa aula) como exequível e simultaneamente desafiador para um 8º grau. Foi tocado ao piano o que poderia levantar a questão sobre se não poderia ter sido usada uma gravação. No entanto está previsto no Programa dos testes que seja tocado ao piano pelo que as regras da escola foram cumpridas.

O ditado de espaços correspondeu a um excerto de uma obra já trabalhada na aula o que constituiu, do meu ponto de vista, o fator de interesse. Pessoalmente senti dificuldades na compreensão de duas notas do excerto (cc.6-7) e que percebi, quando vi a solução, que se tivesse aplicado os meus conhecimentos teóricos teria chegado à solução. O exercício era exequível, a interpretação ouvida muito interessante e bastante clara, e portanto, ambos me pareceram muito bem escolhidos.

Uma vez que o ditado rítmico com notas dadas havia demorado mais tempo do que, eventualmente, o previsto, o ditado coral ficou por fazer, ficando combinado com as alunas que fariam na próxima semana entre os testes orais.

Breve referência à sequência anterior	Não houve referências a outras aulas embora todos os exercícios parecerem ter tido em conta o trabalho desenvolvido até à data.
Conteúdos	Todos os conteúdos abrangidos pelo programa da Escola.
Objetivos da aula	Os objetivos da aula foram avaliativos.
Sequência e Estratégia das atividades	A sequência de atividades é diferente da que eu uso nas escolas onde trabalho e pareceu-me mais adequada e reflexiva da que eu costumo utilizar. O número de exercícios parece-me longo o que poderá fazer com que o teste seja, do meu ponto de vista, bastante longo. No entanto a diversidade de exercícios permite diagnosticar melhor as dificuldades dos alunos e simultaneamente dar-lhes mais possibilidades de valorizarem a sua prova, o que considero positivo.
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	O teste pareceu-me muito refletido e bem executado. Como alternativas sugeriria apenas um excerto diferente no caso do ditado rítmico com notas dadas e eventualmente mais curto no que se refere não a número de pulsações mas sim a número de figuração rítmica. Ainda assim o exercício era exequível, tal como dito, e pareceu-me apropriado ao grau e especificamente à turma. Sem questionar as regras de execução dos exercícios do teste poria eventualmente a hipótese de também o ditado atonal ser realizado por gravação.
Outros	Nada mais a comentar para além da sensação de prazer que tive a realizar a prova.

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula **Ano letivo 2014/2015**

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 16 (5ª de observação)	Data: 12 / mar / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

NÃO COMPARECI À PRESENTE AULA POR MOTIVOS DE DOENÇA.

A presente aula correspondeu à elaboração do teste oral e a um exercício (ditado coral) do teste escrito.

Breve referência à sequência anterior	Não houve tempo para realizar o ditado coral na aula passada pelo que foi realizado na presente aula.	
Conteúdos	Todos os conteúdos abrangidos pelo programa da Escola no que se refere à Formação Musical, 8º grau. Os conteúdos parecem-me exequíveis para o grau e para a maturidade das alunas. A forma como estes conteúdos têm sido abordados parece-me ajudar a colmatar a ausência da disciplina de História da Música.	
Objetivos da aula	Os objetivos da aula foram avaliativos e foram partilhados anteriormente com as alunas em simultâneo com as atividades específicas desta aula.	
Sequência e Estratégia das atividades	Cada aluna realizou individualmente o teste oral na sequência e atividades expostas em anexo.	
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	Nada a comentar.	
Outros	Nada a comentar.	

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 17 (6ª de observação)	Data: 19 / mar / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Discutiram-se os testes escrito e oral. Entregando os testes escritos a professora esteve com cada aluna, comentando as vivências de cada uma, as dificuldades, os aspetos mais positivos e os aspetos menos positivos e que aspetos poderiam ser corrigidas. Sublinhou ocorrências que sucederam por distração, perguntou o que as alunas tinham considerado dos exercícios e respondeu às dúvidas das alunas. Falou-se sobre o tempo de concentração ao longo de um período de tempo que corresponde aos 90 minutos do teste. Não tendo sido realizada a correção do teste o momento foi, do meu ponto de vista, muito importante para a consolidação de conhecimentos por parte das alunas.

O restante tempo da aula foi de conversação livre o que me pareceu ser importante para a manutenção da relação entre os diversos elementos do grupo (alunas e professora). Foi gratificante verificar que as alunas me incluem, por linguagem verbal e não verbal, nesse grupo.

Breve referência à sequência anterior	As referências verificadas estão relacionadas com os testes realizados especificamente sobre as dificuldades sentidas e aspetos que melhoraram bastante ou aspetos que podem vir a ser melhorados.	
Conteúdos	Nesta aula não foram trabalhados conteúdos diversos dos presentes no teste.	

Objetivos da aula	Do meu ponto de vista como observadora a aula teve como objetivo refletir sobre as provas realizadas (sem propriamente proceder à correção das mesmas) e consolidar a relação humana entre professora e alunas.
Sequência e Estratégia das atividades	A sequência das atividades correu de forma lógica. Nada mais a comentar.
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	A análise individualizada das provas ocorreu de forma muito detalhada e específica a cada aluna. O facto de haver abertura para discutir o que foi menos fácil de realizar e porquê pareceu-me muito positivo e incentivou-me a repensar a importância do relacionamento entre professor e alunos.
Outros	<p>Por vezes fui induzida a crer que uma relação não propriamente de amizade mas de alguma proximidade com os alunos não é necessária para que se mantenha uma excelente relação pedagógica. Atualmente repenso essa posição. Creio que há alunos que aprendem em situações muito diversas e que conseguem gerir a sua aprendizagem independentemente das emoções. Mas acredito também que a maior parte dos alunos <i>aprende por emoção</i>. Na minha opinião, o carácter <i>emoção</i> da aprendizagem (diretamente relacionado com a motivação) e relação de um aluno com uma disciplina podem advir de dois universos: o universo do sentimento que se tem consigo mesmo (“eu sou bom a Matemática e por isso gosto de Matemática”) e portanto ao serviço do <i>ego</i>; e o universo do sentimento para com os outros (“gosto das aulas de Matemática, o professor é mesmo fixe”) e portanto ao serviço <i>do outro</i>. Considero, pois, que fomentar um genuíno <i>sentimento</i> de colaboração com os alunos (mais do que fomentar apenas a colaboração) é essencial para a maior parte dos alunos querer aprender. Assim, creio que a aula que observei foi muito importante para presenciar em primeira mão um momento de puro convívio (parte da aula) que consolidou a motivação para ensinar e aprender naquele grupo.</p>

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 18 (7ª de observação)	Data: 9 / abr / 2015


Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

14h30 Após trocadas as cordialidades de início de 3º período a professora informou as alunas das datas relativas às Provas Globais (28 de Maio e 4 de Junho) e respondeu a algumas questões sobre as mesmas.

14h51 Da análise que a professora realizou aos testes surgiram exercícios que a professora considerou conterem mais interesse para correção. Entregou uma folha que continha o enunciado desses exercícios (ver anexo). A opção realizada pela professora pareceu-me adequada e fez-me repensar na minha própria abordagem à correção dos tempos tanto em termos dos exercícios a corrigir como no momento. O facto de os exercícios serem corrigidos no início do período seguinte ao do teste pareceu-me fomentar um início de período mais direccionado e impulsionador de uma consolidação das aprendizagens.

14h52 Sobre o primeiro exercício a professora solicitou que as alunas partilhassem as suas estratégias. A aluna-a comentou que tentava memorizar o excerto para depois começar a descodificar as células rítmicas. A aluna-g acrescentou que tentava perceber os motivos rítmicos que se repetem e perceber bem a divisão do tempo para isso. A professora perguntou se a aluna em questão tomava alguma

anotação escrita, ao que a aluna respondeu negativamente. A professora colocou então a primeira audição do excerto (gravação) solicitando as alunas para não escreverem e atenderem ao compasso e assinalarem apenas a primeira nota de cada tempo. A aluna-a comentou que o início de um dos tempos se dava depois da “coisinha”. A professora aproveitou a não designação da apogiatura para solicitar às alunas que nomeassem e descrevessem a apogiatura. Para isso realizou questões sobre como as alunas tocavam esse ornamento incentivando-as a verbalizarem a sua experiência. A partida da experiência para a consolidação de conteúdos teóricos pareceu-me muito positiva. Embora o decorrer da aula fosse algo pontuado por uma inércia para o trabalho as alunas permaneceram atentas e empenhadas durante as audições para a realização do exercício. A professora cooperante conseguiu tirar partido do exercício para abordar diversas questões de teoria e de musicalidade o que demonstrou bastante versatilidade e capacidade de adaptação por parte da mesma. No fim do exercício a professora incentivou as alunas a trocarem impressões sobre as estratégias usadas, se haviam mudado as suas estratégias em relação ao teste e se haviam sido mais bem sucedidas. Analisaram as dificuldades individuais em conjunto e formas de as superarem. A dinâmica de grupo pareceu-me excepcional e, do meu ponto de vista, um exemplo a reter e imitar.

Breve referência à sequência anterior	As referências às aulas anteriores tiveram que ver com a análise do que havia sido feito e sentido nas aulas de teste do 2º período nomeadamente o exercício de ditado rítmico com notas dadas do teste escrito. O facto de se discutirem e partilharem estratégias e experiências pareceu-me positivo e um aspeto forte para a consolidação de conhecimentos e formas de agir.
Conteúdos	<p>Do que observei da aula pareceu-me que os conteúdos abordados foram:</p> <p>Ornamentos, nomeadamente a apogiatura longa e curta.</p> <p>Células rítmicas e sequência de células rítmicas que surgiram no exercício e que não correspondem a conteúdos novos:</p> 

Objetivos da aula	Promover a reflexão sobre exercícios realizados de forma a consolidar conteúdos e formas de ação e estratégias perante os exercícios que se realizam na presente disciplina. Estes objetivos não foram partilhados verbalmente mas do meu ponto de vista foram percebidos por todas as alunas presentes.
Sequência e Estratégia das atividades	<p>A sequência das atividades pareceu-me lógica. O facto de a professora ter solicitado às alunas que indicassem as estratégias possíveis a serem utilizadas no exercício de ditado rítmico com notas dadas levou a alguma diversidade de abordagens que considerei interessante. Sobre a forma de abordar conteúdos teóricos (sobre os quais as alunas vão ser interrogadas na Prova Global) a estratégia pareceu-me muitíssimo adequada e promotora de conhecimentos sustentados por uma análise crítica da própria experiência das alunas, elaborada pela verbalização e vivência das mesmas. Os recursos usados foram apropriados (a professora forneceu uma nova folha para realizar o exercício de forma a que as alunas pudessem realizar o mesmo sem gasto excessivo de tempo).</p> <p>A professora adaptou-se ao ritmo de trabalho das alunas (que, do meu ponto de vista, foi algo lento e demonstrou alguma vontade de conversação por parte delas) promovendo um trabalho mais lento, mais aprofundado e partindo vontade das alunas de falar para chegar aos conteúdos.</p>
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	<p>A aula foi pautada por uma forte participação das alunas nas atividades embora pudesse parecer, para um observador distraído, que fora uma aula com “demasiada” conversação. Da minha observação, as alunas (talvez por verem a aproximar-se o fim de um percurso musical com o grupo presente) tiveram mais necessidade de trabalhar em conjunto, discutirem ideias, analisarem estratégias possíveis, comentarem dificuldades do que o que observei até à data. Na realidade as alunas participaram ativamente na construção dos conhecimentos usando o tempo de aula para a reflexão crítica sobre os mesmos. A individualidade das alunas teve espaço para ser manifestada o que considerei muito positivo e integrador.</p>
Outros	Nada mais a comentar.

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 19 (8ª de observação)	Data: 16 / abr / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

14h30 Iniciaram-se as atividades procedendo-se à leitura solfejada horizontal do exercício 7 do Anexo I de cada uma das vozes com marcação de compasso. As alunas procederam às leituras desta forma sem apresentarem constrangimento. Em seguida a professora explicou como proceder à leitura vertical do coral. A atividade não consistia numa novidade no entanto a professora considerou importante relembrar. O exercício ficou para trabalho de casa e a professora sugeriu que estudassem por partes e que não comesçassem todas as vezes que estudam o excerto pelo mesmo compasso. À aluna-e, que havia faltado, a professora solicitou que a aluna realizasse o exercício corrigido na aula anterior colocando as informações sobre o mesmo na internet.

14h52 Procedeu-se à correção do ditado de espaços realizado no teste escrito (Pergolesi, Stabat Mater, nº 6). Sobre o mesmo a professora realizou algumas questões para que as alunas atendessem ao compasso, à tonalidade e às diferentes vozes. A professora começou por pedir às alunas para marcarem o compasso e entoarem a linha melódica da primeira frase da viola de arco. Acrescentou ainda que na prova não poderiam ter entoado o motivo melódico exteriormente mas poderiam entoar interiormente. Seguidamente as alunas entoaram a parte do violoncelo que estava escrita e depois a da violino e ainda a parte final da linha da viola. Todo este

procedimento pareceu-me muito interessante para uma maior interiorização da peça antes mesmo de a ouvirem. Acredito que a forma de ouvir o excerto será muito mais crítica e atenta e que ao ouvirem pela primeira vez uma peça a trabalhar já o farão com muita informação prévia (não é o caso presente porque não é a primeira vez que trabalham o excerto mas como forma de agir parece ser bastante incisivo e útil). A professora colocou uma primeira audição pedindo para apenas ouvirem e tentarem perceber o excerto, sem escrever. Antes de uma segunda audição perguntou às alunas que estratégia adotariam ao que a aluna-e respondeu que se focaria numa das vozes, que, ao ser novamente questionada nomeou a do violoncelo. Depois da audição as alunas entoaram essa mesma melodia sem nome de notas e só então escreveram após o qual entoaram com nome de notas. O mesmo foi realizado para os outros instrumentos. As entoações procederam-se em andamento bastante lento, o que pessoalmente não escolheria porque considero que a memória funciona mais eficazmente quando o andamento é próximo do primeiro andamento ouvido. Após quatro audições a professora perguntou pela estrutura do excerto. Acredito que perguntar pela forma musical de um excerto ouvido é essencial para a compreensão musical. Depois solicitou nova entoação da linha melódica da viola e colocou a gravação para as alunas escreverem. As alunas comentaram que não conseguiam ouvir essa linha melódica. A aluna-a e a aluna-e acrescentaram que escreveram por lógica especificando que a segunda frase possivelmente estaria uma segunda abaixo da primeira frase. A professora sugeriu então que cantassem a melodia assim e depois, com a gravação, as alunas já conseguiram ouvir, manifestando-se efusivamente. Acabaram por escrever a melodia do violoncelo. Do meu ponto de vista como aluna de Formação Musical que fui e como professora de Formação Musical que sou, a audição de linhas melódicas intermédias (i.e., que estão, em termos de registo, entre outras linhas) é, inicialmente, extremamente difícil. Mesmo com instrumentos com timbres mais diferenciados ou volume sonoro considerável quando comparados com os outros instrumentos, as melodias “do meio” são um desafio, frequentemente frustrante no início, para os alunos. Mas creio também que é um processo que se trabalha e que só expondo os alunos a essa situação com alguma regularidade é que eles podem superar a dificuldade. Da minha experiência como

professora a passagem de não conseguir ouvir para conseguir ouvir é repentina e algo imprevisível.

15h35 Iniciou-se a correção do ditado coral. Começaram por o analisar em termos de tonalidade e no que se refere às indicações dadas. Entoaram a voz escrita (soprano). Para cada vez que a professora cooperante executou o coral ao piano as alunas entoaram seguidamente a voz solicitada sem nome de notas e depois com nome de notas. A primeira frase do exercício decorreu sem dificuldades. A aluna-g comentou com alegria que estava a conseguir ouvir todas as vozes distintamente (foi a aluna que se manifestou de forma mais efusiva quando fez a passagem de não conseguir ouvir por completo a melodia da viola de arco para conseguir ouvir de forma bastante destacada no exercício anterior). A segunda frase já foi algo mais complexa, na minha opinião porque as vozes intermédias estavam bastante próximas e a linha melódica do tenor era constituída por vários intervalos que não graus conjunto. O ditado foi realizado ao piano. Uma questão que por vezes surge tem que ver com a utilização deste instrumento para a realização de um excerto musical que foi concebido para ser cantado. Se por um lado o exercício pudesse acrescentar dificuldades porque a voz é um instrumento com um transitório de ataque menos preciso que o piano, por outro lado as vozes de cada naipe têm o seu timbre próprio. O piano não permite a diferenciação tímbrica (excepto na mudança de número cordas por tecla e na mudança para as cordas sem abafador acoplado ao martelo para aqueles que possuem uma audição muito treinada).

16h02 A aula deu-se por terminada.

Breve referência à sequência anterior	A aula descrita esteve quase inteiramente relacionada com o teste que foi realizado no final do segundo período. Os exercícios foram realizados de forma pausada e as alunas tiveram espaço para discutir estratégias, dificuldades e sucessos. A professora fez sugestões, designou algumas tarefas a realizar e as alunas também sugeriram estratégias que haviam realizado no teste e estratégias que pretendiam utilizar nesta aula para comparar. O processo foi bastante interessante e
---------------------------------------	---

	creio que muito proveitoso para quase todas as alunas.
Conteúdos	<p>Os conteúdos abordados na aula estão relacionados com os exercícios dos Anexos (claves F4, C4, C3 e C1) e os do teste e que, no final do 2º período de um 8º grau acumula todo um conjunto de conteúdos deste o 1º grau. Não serão, pois, especificados (consultar programa da escola).</p> <p>A professora demonstra claro domínio nos conteúdos abordados e as alunas demonstram um forte domínio teórico dos conteúdos. A aplicação dos mesmos nos exercícios práticos poderá já ser susceptível a um maior grau de desafio.</p>
Objetivos da aula	<p>A aula iniciou-se pela abordagem a um dos exercícios dos Anexos. O objetivo destes exercícios foi já amplamente discutido noutros relatórios de observação. Especificamente sobre este exercício (leitura vertical) acredito que o objetivo seja a compreensão harmónica de um excerto musical escrito para diversos instrumentos eventualmente que utilizem claves diferentes e que sejam transpositores.</p> <p>O objetivo geral da aula foi, na minha opinião, reviver as experiências vividas durante o teste de uma forma mais consciente, mais reflectida e sem a pressão de tempo ou de avaliação, de forma a superar as dificuldades porventura sentidas. Os exercícios que a professora escolheu para correção nestas duas aulas foram precisamente os exercícios em que a mesma sentiu que as alunas teriam tido mais dificuldades. Estes objetivos, apesar de não terem sido ditos às alunas, foram, na minha opinião, claramente partilhados por elas (porventura pelo grau de proximidade e tempo de trabalho em conjunto das intervenientes).</p>
Sequência e Estratégia das atividades	<p>O facto de a aula ter-se iniciado pela leitura vertical do coral de Bach presente nos Anexos foi, do meu ponto de vista, pertinente uma vez que é um trabalho que as alunas que chegaram mais tarde podem facilmente realizar em casa e por outro lado, sendo um exercício oral, captará mais facilmente a atenção para a aula do que porventura uma atividade teórica ou escrita. Tenho, no entanto, a consciência que esta ideia não será consensual e que terá uma relação de dependência com o exercício específico que se realizar. Sobre as seguintes atividades concordo com a professora se o</p>

	<p>escolheu realizar primeiro o exercício que exigia mais concentração (ditado de espaços) devido ao desafio da voz intermédia e possível menos familiaridade com exercícios realizados com gravação. As estratégias, mesmo quando a professora solicitava claramente uma, foram sempre questionadas e discutidas com as alunas. As alunas estiveram empenhadas nas atividades desde o princípio até ao fim da aula apesar do detalhe e profundidade do trabalho realizado.</p>
<p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p>	<p>A aula decorreu de forma muito refletida e profunda. A sentimento que tive foi de que se realizaram, efetivamente, aprendizagens. As alunas foram questionadas sobre as estratégias que iriam usar e sobre o resultado que haviam tido utilizando-as (os resultados gerais foram positivos). Intuo ainda que as alunas começam a ter um sentimento de pré-saudade em relação a este grupo de trabalho.</p>
<p>Outros</p>	<p>Nada mais a acrescentar</p>


Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014/2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 20 (9ª de observação)	Data: 23 / abr / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

14h30 Após momento de boas vindas confirmou-se que os testes serão nos dias 28 de maio e 4 de junho. Procedeu-se então à leitura solfejada vertical do exercício 7 do Anexo II. A professora definiu o andamento e iniciou-se o exercício. As alunas mostraram-se empenhadas. O exercício pareceu-me apropriado para a compreensão harmónica de um coral nas claves originais e por esse motivo creio que será um exercício que desenvolverá competências úteis no futuro. A pulsação escolhida pela professora foi de unidade de tempo igual a 45bpm. Por vezes as alunas demostraram alguma insegurança na leitura ouvindo-se algumas notas sem a consoante inicial. Uma alternativa seria um exercício menos modulante, de harmonia mais simples e mais homorrítmico para que o solfejo vertical pudesse focar-se menos no carácter técnico tornando-se mais significativo e musical. O andamento definido pela professora pareceu-me adequado à turma. Alternativamente sugeriria uma leitura num andamento mais ágil sugerindo eventualmente que a leitura fosse realizada sobre o ritmo , sendo cada uma das semicolcheias a nota de cada uma das vozes, lidas da voz mais grave para a mais aguda, e a colcheia para indicar o acorde. No final da leitura solicitaria os graus e funções tonais lidos.

14h58 Procedeu-se ao ditado de intervalos harmónicos. Os intervalos ditados foram 4A (composto), 3m, 6M (composto), 2m

(composto), 5P (composto), 7m (composto) e 8P (composto). A professora ditou cada um dos intervalos duas vezes ao piano. Seguidamente solicitou a cada aluna que desse uma das respostas. A aluna-b não identificou o intervalo de 7^am e a professora pediu-lhe para cantar o intervalo e depois perguntou se era um intervalo consonante ou dissonante, perguntou se era pequeno ou alargado e depois se estava muito perto da oitava ou menos perto da oitava. A aluna conseguiu corrigir-se. Em seguida professora fez mais uma série de sete intervalos: 6m, 3M, 7M, 2M, 4P, 6M, 3M. Excetuando a aluna-b as alunas aparentaram ter muita facilidade no exercício. No fim a professora pediu para contabilizarem as respostas certas e para dizerem em que é que se tinham enganado. Tirando a referida aluna, as alunas tiveram resultados muito bons.

15h09 Iniciou-se ao ditado de acordes. A aluna-g partilhou uma dificuldade que tem e que se refere aos acordes em posição alargada e a professora sugeriu que a aluna focasse a atenção no baixo do acorde. Os acordes tocados foram: M (2^a inv.), 7^adom (1^ainv.), 7^am, A, 7^asensível, 9^am, 7^aM. A seguir procedeu-se à correção. A professora perguntou a cada uma das alunas um acorde e, dando a nota do baixo, as alunas construíram os respetivos acordes. As alunas mostraram-se empenhadas e não apresentaram grandes dificuldades embora não se sentisse a mesma agilidade que os intervalos. Realizaram mais uma série de acordes. A professora aproveitou para incentivar as alunas para aumentarem o tempo de concentração sublinhando que as alunas estão muito concentradas durante o exercício, o que é notável, mas que, por exemplo, no fim da série de 7 intervalos se desconcentram bastante. Referiu ainda que havia reparado no teste oral que as alunas fazem precisamente isso e que podem pensar em aumentar o seu tempo de concentração. Os acordes a identificar e posteriormente, na correção, para construir foram 7 diminuta, 7^adom (2^ainv.), dim, m (1^ainv.), 9M, M (1^ainv.), 7^asensível. No final da correção da segunda série a aluna-a lembrou a professora de perguntar o número de acordes corretamente identificados. Os resultados não foram tão positivos e a professora perguntou onde sentiram as dificuldades e as alunas comentaram e

discutiram, estratégias para ultrapassar as dificuldades.

15h48 A professora entregou uma folha com um coral de Bach com quatro claves (as claves originais do coral) e solicitou que as alunas indicassem a tonalidade e cantassem o baixo. Tocou a escala e o arpejo e iniciaram a entoação. Seguidamente a professora solicitou que solfejassem a melodia do tenor e só depois que entoassem. A melodia não é muito intuitiva e por isso considerei que a leitura primeiramente não entoada foi uma boa opção, transformando um desafio grande em pequenos desafios dispostos de forma construtiva, cumulativa e gradual. O mesmo procedimento foi realizado para as melodias do contralto e do soprano por esta ordem. Seguidamente entoaram as três vozes superiores enquanto a professora tocava no piano a melodia inferior. Entoaram o excerto (a primeira frase) duas vezes. À segunda vez o excerto soou muito bem sendo notável que esta turma tem predileção pelas entoações. Para trabalho de casa ficou o referido coral e o exercício 4 do Anexo II e que corresponde à entoação de uma melodia atonal. A professora comentou a dificuldade sobre os acordes e a aluna-a respondeu que não conseguia reproduzir mentalmente os sons.

16h03 Deu-se por finalizada a aula.

Breve referência à sequência anterior	Não houve referências diretas às aulas anteriores. A união desta aula com a anterior deu-se pela verificação e execução do trabalho de casa e que correspondeu à leitura do exercício 7 do Anexo II. A aula conteve exercícios que têm em conta o que tem vindo a ser realizado, na minha opinião para que se abordem todas as atividades que serão realizadas no teste final antes do mesmo. O facto de, aparentemente, as aulas estarem a ser planeadas por atividades parece-me natural num 3º período num grau de exame. O carácter de planeamento das aulas para desenvolvimento de competências parece-me o correto mas aceito como assertivo e pertinente que haja aulas planeadas por atividades: estas transmitem aos alunos alguma sensação de segurança e familiaridade nos momentos de testes. Tendo consciência que este é um assunto polémico creio, ainda assim, que é possível realizar um plano alargado de aulas (planificação mensal, periódica ou anual)
---------------------------------------	--

	que inclua as duas formas de pensamento.
Conteúdos	<p>Do que observei da aula pareceu-me que os conteúdos abordados foram:</p> <p>Claves de C1, C3, C4 e F4.</p> <p>Intervalos (2^a à 8^a, simples e compostos)</p> <p>Acordes de quinta, de sétima e das 9^ªM e 9^ªm.</p> <p>O professor demonstrou domínio em todos os conteúdos. As alunas mostraram mais domínio na matéria referente aos intervalos e menos nos acordes e nas claves. Ainda assim considero que a turma está, em geral, bem preparada para os desafios inerentes ao grau.</p>
Objetivos da aula	<p>Da minha observação a aula inclui-se num grupo de aulas com o objetivo de rever as estratégias e conteúdos de forma a que as alunas estejam e se sintam preparadas para a prova final (Prova global). Este objetivo é intuído por mim e não foi partilhado com as alunas e por esse motivo poderá não estar adequado à realidade. Considero no entanto que será esse o objetivo da aula. As metodologias usadas não são diferentes das usadas anteriormente o que me induz a crer que o objetivo será consolidar formas de agir perante as atividades apresentadas. Ainda assim, dentro de cada exercício é notável que cada aluna é incentivada a usar as suas estratégias, sendo respeitada a individualidade de cada uma.</p>
Sequência e Estratégia das atividades	<p>A sequência das atividades parece estar relacionada, tal como adiantado no capítulo dos “Objetivos da aula”, com uma sequência maior. O facto de se ter iniciado a aula pela leitura de um exercício dos Anexos parece-me uma boa forma de captar a atenção das alunas para a aula, ao mesmo tempo que as alunas que não possam ser pontuais podem recuperar o que foi realizado na aula de forma individual e autónoma. Tal como referido na leitura solfejada vertical teria incluído apenas a análise harmónica, em tempo real, dos acordes lidos. Mas para isso, o exercício do anexo seria diferente. Esta constatação induz-me a questionar se, sendo a escola uma academia com autonomia pedagógica, não poderia alterar um ou outro exercício dos Anexos que considerasse pertinente alterar.</p> <p>O facto de serem as alunas a discutirem estratégias para a execução das atividades pareceu-me muito interessante. Por</p>

	<p>vezes, professores que têm hábitos de intensa reflexão na sua prática pedagógica acabam por canalizar em demasia as estratégias utilizadas na aula. Da minha experiência como professora e também como aluna esta opção acaba por não incentivar o aluno a ser ele próprio, a criar as suas próprias estratégias e consequentemente a adquirir os conhecimentos de forma sólida. Esta forma de agir levará a que, por vezes, as aulas não decorram com a perfeição desejada. Mas a longo prazo creio que será uma opção melhor para um crescimento harmonioso, autónomo e respeitador da individualidade de cada um dos alunos.</p> <p>Achei particularmente interessante a aula começar e acabar com leitura de claves. Creio que por vezes, para podermos passar por muitos e diferentes exercícios numa mesma aula (o que só pelas palavras usadas já nos leva a intuir a medíocre platitude deste planeamento) não repetimos atividades. Do meu ponto de vista, a repetição ou rotatividade de atividades numa mesma aula pode ser um forte impulsionador de aprendizagens.</p>
<p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p>	<p>A aula decorreu com um bom ritmo de trabalho. As alunas estiveram empenhadas e pressente-se um forte sentido de grupo o que é, do meu ponto de vista muito positivo. O facto de a professora perguntar pelo grau de “positividade” nos exercícios em que a contabilização de respostas é fácil parece-me trazer vários aspetos positivos: alunas e professora avaliam o grau de sucesso das aprendizagens, as alunas não temem o erro, desenvolve-se espírito de abertura e de grupo. As alunas sabem o que se espera delas e sabem que podem e devem desenvolver as suas formas individuais de obter resultados.</p> <p>A música ouvida na aula foi a realizada pelas próprias alunas na entoação a três vozes mais piano do coral de Bach. Questiono-me se seria possível ter incluído <i>mais música</i> nesta aula.</p>
<p>Outros</p>	<p>Tal como nas outras aulas observadas sente-se empenho por parte da professora e das alunas. O relacionamento pedagógico é excelente e todos os intervenientes na aula mostram-se motivados para a aula.</p>

Observação da Prática Educativa

Guão orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 21 (10ª de observação)	Data: 30 / abr / 2015

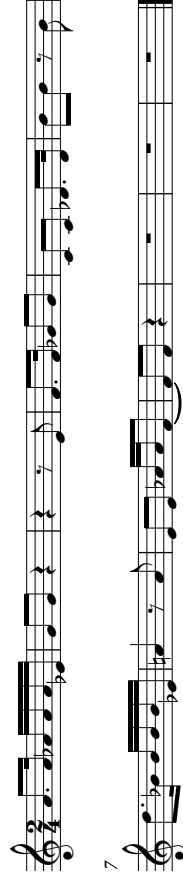
Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

14h40 Iniciou-se a aula identificando oralmente e em conjunto intervalos tocados ao piano, cada qual a partir da segunda nota do intervalo anterior. Os intervalos tocado foram os que se seguem: 2m, 4P, 3M, 3m, 2M, 2m, 4A/5dim, 2m, 7m, 3m, 3M, 5P, 4A/5dim, 4P, 3M e 3m.

14h46 A professora tocou pequenos excertos atonais para as alunas repetirem, entoando sem nome de notas. Realizaram-se, portanto, memorizações melódicas apenas por trabalho sensorial. Aparentemente estes dois exercícios corresponderam a estratégias de preparação para a próxima atividade. Estes dois exercícios pareceram constituir estratégias para uma atividade a realizar, quase como um aquecimento.

14h50 Procedeu-se a um ditado melódico atonal que correspondeu ao total das frases entoadas anteriormente. Foi possível perceber agora que realmente as atividades anteriores correspondiam a exercício preparatórios. A professora deu as indicações necessárias para se realizar o ditado: clave, compasso, primeira nota de cada frase. Cada frase foi ditada duas vezes o que significa que no total cada frase

foi ditada quatro vezes. Mas as duas primeiras vezes, sem as alunas contarem com isso foi solicitada a memorização e só depois a consciencialização e associação a notação das frases melódicas. O ditado correspondeu ao exercício 4 do Anexo II e que havia ficado para trabalho de casa. A correção foi realizada ao fim de cada frase com nome de notas após as alunas terem duas audições para escrever a melodia. A professora incentivou as alunas a memorizarem antes de escreverem. As alunas, aquando das entoações, não aparentaram ter facilidade ou dificuldades dignas de nota. No final entoaram o exercício presente no anexo até ao c.20. Nesta leitura só observei dificuldades num intervalo de 3ª menor descendente em que as notas estavam separadas por algumas pausas pelo que não pude apurar se a dificuldade se deveu ao intervalo ou à forma como estava disposto. A forma como a atividade foi realizada pareceu-me interessante e, no que diz respeito à preparação dos exercícios dos anexos, pareceu-me uma estratégia útil para as alunas. Apesar disso questionar-me-ia se o exercício escolhido para o Anexo não poderia ter sido retirado de uma obra. O ditado realizado correspondeu ao seguinte e foi ditado em quatro frases



15h18 Procedeu-se a um ditado de intervalos melódicos: 2m, 4A, 6M, 3M, 5P, 2M, 7M. Cada uma das alunas deu a resposta a um dos intervalos.

De nota o facto de a professora ter utilizado um largo espectro do piano. No final a professora perguntou pelo número de intervalos certos e o número de respostas certas foi muito positivo. O facto de a professora ter preparado o exercício de forma a que cada aluna pudesse dar uma resposta sozinha pareceu-me positivo. Também a distribuição de exercícios de identificação de intervalos em duas

aulas em vez de serem realizados numa só aula parece contribuir, no meu ponto de vista, para a consolidação dos conhecimentos (na aula anterior realizou-se a identificação de intervalos harmónicos).

15h25 A professora introduziu a atividade seguinte dizendo que, como as alunas haviam comentado que tinham dificuldades em compreender as inversões do acorde de 7ª da dominante, entregou uma página com exercícios retirados de um livro que facilita a improvisação vocal sobre acordes de jazz. Procederam à entoação dos exercícios que correspondem aos acordes de 7ª da dominante em estado fundamental ou numa das três inversões possíveis. Começaram por entoar com nome de notas e depois com os vocábulos “doo bi doo”, sem swing, enquanto a professora tocava no piano. A professora perguntou se estavam a perceber o que estavam a cantar ou se estavam a fazer de forma automática aconselhando a realizarem da primeira forma. Seguidamente repetiram os exercícios sem a professora tocar as notas no piano. Do meu ponto de vista este trabalho foi útil (e as alunas comentaram o exercício nesse sentido) mas acrescentaria um exercício de entoação a vozes em vez de ser apenas um trabalho de acordes arpejados. A professora aconselhou as alunas a reverem novamente os acordes informando-as que na semana seguinte voltaria a realizar um ditado de acordes para que pudessem melhorar em relação à sua identificação.

15h37 Procederam a uma improvisação sobre a harmonia do coral em claves F4, C4, C3 e C1 da aula passada. Improvisaram três vezes com o ritmo igual, em semínimas, cumprindo sempre a harmonia e em conjunto. O exercício revelou algumas dificuldades e a professora solicitou que entoassem todos os acordes. Repetiram o exercício pedido anteriormente e as alunas mostraram mais domínio. A aluna-x quis realizar a improvisação ainda nesta aula e a professora incentivou-a. Seguidamente mais alunas quiseram improvisar também. Algumas improvisações foram, na minha opinião, muitíssimo bonitas. No entanto, apesar de ser uma improvisação sobre harmonia,

pessoalmente gostaria de ter ouvido mais dissonâncias em relação à harmonia, por exemplo com repetição de padrões de resolução 2_1 ou 4_3.

16h02 A aula deu-se por terminada.

	<p>A professora procedeu a duas atividades preparatórias para a elaboração de um ditado melódico que em condições ideais as alunas reconheceriam do trabalho de casa. O exercício dos Modus Novus do Anexo tinha sido indicado para entoação em casa na aula passada o que poderá revelar que a professora estaria algo confiante de que as alunas não realizariam o trabalho de casa. Por outro lado, se as alunas tivessem realizado a leitura de forma sólida, o ditado constituiria igualmente um trabalho útil e eventualmente de consolidação de formas de ação. É, na minha opinião, importante observar um mesmo excerto por perspetivas diferentes como ritmo, melodia, entoação, escrita, duplicar valor das figuras, transposição ou alteração do modo.</p>
Breve referência à sequência anterior	<p>Não foi referido o ditado de intervalos melódicos como vindo na sequência do ditado de intervalos harmónicos realizado na passada aula. No entanto não me pareceu uma coincidência mas sim previamente planeado. Na minha perspetiva esta opção é positiva porque ajuda a consolidar conhecimentos.</p> <p>A atividade referente aos acordes de sétima esteve também relacionada com acontecimentos de outras aulas, nomeadamente a aula passada em que a aluna-a avançou com essa dificuldade. A professora referiu isso antes de iniciar a atividade o que creio que é positivo porque situa as alunas no propósito do exercício ao mesmo tempo que mostra que os que dizem é ouvido com atenção e as suas dificuldades não são negligenciadas.</p> <p>Também a improvisação sobre harmonia foi realizada sobre um excerto que fora trabalhado anteriormente como leitura de claves. A professora passou o excerto no quadro reduzindo as quatro claves para pauta dupla. Como alternativa sugeriria que não fosse realizada essa redução, de forma a tornar a leitura em outras claves em algo mais natural.</p>

<p>Conteúdos</p>	<p>Os conteúdos que observei serem trabalhados na presente aula foram: intervalos (isolados e em contexto melódico), acordes de 7ª com especial destaque para os intervalos de 7ª da dominante em estado fundamental e inversões e harmonia tonal. Os conteúdos não são novos e aparentemente surgiram para consolidação dos mesmos e das estratégias e atividades aplicadas sobre eles.</p>
<p>Objetivos da aula</p>	<p>Do ponto de vista de observadora o objetivo geral da aula foi a consolidação do trabalho realizado sobre os conteúdos acumulados até ao final do 8º grau, nomeadamente os referidos no item anterior. Os objetivos foram aparentemente atingidos se bem que, na minha opinião, poder-se-ia também ter utilizado a leitura de claves da aula passada para realizar, sem redução para claves G3 e F4, a improvisação. Creio que poderia ser uma forma mais de desenvolver competências mais além dos objetivos desejados para um 8º grau, ultrapassando as fronteiras de um conteúdo programático e tangendo então vivências musicais para além do currículo estipulado. Uma leitura de claves, nomeadamente claves antigas, desenvolve uma maior permeabilidade de linguagens, especialmente no que se refere a música transposta e a música vocal antiga.</p>
<p>Sequência e Estratégia das atividades</p>	<p>As estratégias utilizadas para a primeira atividade (ditado melódico atonal) pareceram-me muito estudadas e potenciadoras de aprendizagens efetivas. A professora incidiu mais em intervalos que seria utilizados no ditado melódico o que me pareceu positivo uma vez que a aplicação de um conteúdo em contexto de exercício preparatório seguido de um contexto de exercício final parece-me uma via para uma maior e mais profunda interiorização de conteúdos e formas de agir. A estratégia utilizada sobre os acordes pareceu-me muito esclarecedora para as alunas. No entanto, tal como referido, sugeriria que os acordes tivessem sido cantados a vozes ou sido realizados, imediatamente a seguir às entoações, em formato real de acorde e não de arpejo como forma de consolidação.</p> <p>Sobre a improvisação as estratégias utilizadas pareceram-me adequadas e foi sentido que a professora soube adequar-se à resposta das alunas realizando uma revisão através da entoação dos acordes do coral. A estratégia pareceu surtir efeito e as alunas pareceram responder de forma mais segura na sequência.</p>

Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	No final de cada exercício a professora solicitou as alunas a avaliarem a sua performance pelo que mantenho a minha posição de acordo e pretendo guardar como aprendizagem pessoal. A avaliação incentivada pela professora não se limita à classificação quantitativa ou qualitativa mas também à análise dos resultados. As alunas têm hábitos de autoavaliação e têm, do meu ponto de vista, uma relação saudável com o próprio erro.
Outros	Nada mais a comentar sobre a aula.

Observação da Prática Educativa

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 22 (11ª de observação)	Data: 7 / maio / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

14h30 Iniciou-se a aula por rever a parte da aula anterior relativa aos acordes de sétima, nomeadamente as inversões do acorde do 7ª da dominante. A professora questionou se as alunas têm dificuldade em distinguir acordes de quatro e de cinco sons ao que a resposta foi negativa. Procedeu-se a uma primeira série de acordes (9ªm; 7ª dominante em 2ª inversão; 7ªm; 5ªdim) que as alunas identificaram por escrito individualmente e que depois, uma a uma, responderam oralmente. A professora deu a nota mais grave do acorde e as alunas construíram os respetivos acordes. No final a professora realizou mais uma série de quatro acordes (7ªM; 7ª da sensível; 7ª da dominante (1ª inv.); M(1ª inv.)). Como habitual a professora perguntou pelo grau de sucesso e as alunas deram sinais de ter acontecido de melhor forma que nas aulas anteriores. Este acontecimento confirma a hipótese que a estratégia planeada e efetivada pela professora surtiu efeito.

15h03 A professora entregou às alunas algumas provas orais de anos anteriores. A reflexão realizada sobre a leitura rítmica com mudança de compasso foi no sentido de perceber quando a parte era igual à parte, tempo igual a parte, parte igual a tempo ou tempo igual a tempo e também no sentido de perceber quando a pulsação ficava mais rápida ou mais lenta. Decidiram ainda uniformizar como

marcar os compassos 5/8 e 3/8. A professora solicitou que a aluna-x definisse o andamento e iniciaram a leitura. A professora deu algumas indicações no fim no sentido de serem mais precisas na leitura. O comentário da professora foi, na minha opinião, pertinente apesar de não ter observado dificuldades maiores de precisão. A exigência por parte da professora pareceu-me no sentido de manter o sentido de desafio nas alunas de modo a que elas se aperfeiçoem cada vez mais.

15h15 Na leitura melódica com percussão a professora sugeriu que as alunas entoassem a melodia superior e percutissem a segunda voz. Porém poderiam alterar o exercício e realizá-lo de outras formas conforme sugestão da professora. O aproveitamento para diversas tarefas de um exemplo só (que no fundo corresponde de uma economia de meios se tire o máximo partido para aprendizagens) parece-me agora ser característico da professora cooperante. Se por um lado na minha prática pedagógica utilizo um máximo de exemplos possível para dar a conhecer mais reportório, reconheço que esta abordagem poderá ser muito útil. Correspondendo este exercício a um excerto de Machaut não foi imediata a escolha da escala/modo mais adequado: o excerto não é estável em relação a algumas notas e do ponto de vista pessoal assumiria um pensamento intervalar ao invés de um pensamento modal ou tonal. Após duas entoações do excerto procedeu-se à leitura rítmica da segunda voz. Só depois se procedeu à entoação com percussão propriamente dita tendo a professora solicitado que cantassem apenas os primeiros seis compassos (primeira frase) e depois analisassem a própria execução. O mesmo procedimento foi feito para a segunda frase. As leituras decorreram com algumas dificuldades. A professora sugeriu que as alunas se esforçassem por se abstrair mais da entoação das colegas. Pessoalmente considerei o exercício algo difícil. Temo que o objetivo que traz este exercício tem que ver com criar mais desafio a uma entoação. No entanto, se for esse o objetivo, creio que consideraria a hipótese de, no teste oral optar por uma entoação modal, paratonal ou tonal de linguagem pós-romântica, eventualmente com acompanhamento. A minha escolha teria que ver com a aplicação deste exercício fora do âmbito escolar: mais facilmente uma aluna

saída da academia estará numa situação de cantar num coro em que terá de cantar melodias não tonais em contexto polifónico do que numa situação em que terá de cantar uma melodia percutando um outro ritmo em simultâneo. Mas acredito também que são questões e preferências pessoais, justificando-se a discussão de várias alternativas.





15h29 Sobre a leitura rítmica a duas partes da prova global de 2013 a professora pediu que as alunas partilhassem as suas estratégias imaginando que estavam numa prova. Após essa discussão uma das alunas definiu o andamento (na minha opinião excessivamente lento) e iniciaram a leitura sentindo a divisão. Realizaram a leitura duas vezes com a professora a marcar a divisão e uma vez sem a professora marcar a divisão. As tercinas não me pareceram corretamente realizadas. A leitura não será do tipo que ocorrerá nas provas mas o comentário das alunas foi no sentido saudosos.

15h39 Realizou-se uma nova entoação com percussão e a professora novamente questionou as alunas sobre a escala/modo que elas queriam que a própria tocasse o que novamente levou à manifestação de algumas dúvidas uma vez que o excerto não é uniforme na escala usada. Após duas entoações da melodia realizaram o exercício com a melodia e a percussão. As alunas mostraram-se sempre empenhadas nos exercícios.

15h50 Procedeu-se à entoação atonal da mesma prova de 2013. As alunas foram unânimes em que a melhor estratégia era analisar inicialmente os intervalos, proceder à entoação sem preocupação com o ritmo e só depois proceder à leitura como estava escrita. As alunas, embora empenhadas tiveram bastantes dificuldades na entoação principalmente nos intervalos de 2ª e de 3ª descendentes. Após a entoação a professora solicitou a entoação de vários intervalos que as alunas realizaram sem manifestar dificuldades e após esse

exercício entoaram o exercício com mais facilidade.

16h00 Deu-se a aula finalizada.

Breve referência à sequência anterior	<p>A atividade referente aos acordes de sétima esteve também relacionada com acontecimentos de outras aulas, nomeadamente a aula passada em que a aluna-a avançou com essa dificuldade. A professora referiu isso antes de iniciar a atividade o que creio que é positivo porque situa as alunas no propósito do exercício. Não houve mais referências às aulas anteriores. A relação desta aula com as anteriores parece estar relacionada com uma abordagem a todos os conteúdos e exercícios num prazo de três aulas antes da Prova Global.</p>
Conteúdos	<p>Tendo a professora informado que nesta aula realizaram principalmente trabalho oral, os conteúdos foram essencialmente abordados dessa forma. A exceção foi a revisão dos acordes de sétima no início. Considerei como conteúdos os acordes de sétima e mudanças de compasso. No entanto sinto, como observadora, mais dificuldade em enumerar a partir daqui conteúdos quando me parece que o foco não está nos conteúdos (que poderiam ser estes como outros) mas sim nas atividades: leitura rítmica a duas partes, leitura melódica com percussão e entoação atonal. De um modo artificial diria que os conteúdos abordados preparados para esta aula foram as células rítmicas , , , e , modos dórico, mixolídio e jônio, e melodias modais e atonais.</p>
Objetivos da aula	<p>O objetivo geral da aula foi a preparação para o teste oral. O objetivo foi claro e foi partilhado com as alunas. O facto de terem sido utilizadas provas de anos anteriores pareceu criar uma certa segurança nas alunas. No entanto, só se poderá comprovar os efeitos desta segurança no momento da prova. Tendo sido uma aula com mais parte de trabalho oral que escrito foi visível a satisfação das alunas que parecem sempre entusiastas no que se refere a leituras rítmicas, solfeadas mas principalmente entoadas.</p>

Sequência e Estratégia das atividades	<p>A sequência das atividades pareceu-me coesa e ter-se iniciado a aula com a insistência num conteúdo que estava a criar dificuldades às alunas pareceu-me muito adequado e útil para as alunas. Sobre as outras atividades as estratégias foram sempre discutidas. Do meu ponto de vista, dada a autonomia das alunas, foi positivo as atividades realizadas não terem sido antecedidas por diversas estratégias, porque considero importante as alunas conseguirem desenvolver as atividades por si só, sem numerosos exercícios preparatórios ou estratégias. Não defendo esta posição como hábito de aula diário porque isso implicaria que as aulas fossem sequências de exercícios em que o aluno apenas seria testado aula após aula em vez de se construírem as estruturas necessárias para que se dê a aprendizagem. No entanto, umas semanas antes dos testes creio que é responsável por parte do professor certificar-se que o aluno consegue aplicar as estratégias que lhe são mais convenientes (que, nalguns casos, parecem ser uniformes para todas as alunas).</p> <p>A estratégia utilizada para os acordes de sétima pareceu surtir efeito. As entoações com percussão pareceram-me difíceis só pela parte da entoação, mas a estratégia utilizada permitiu que se tornasse mais acessível.</p>
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	<p>A aula decorreu de forma entusiasmada, as alunas mostraram-se sempre empenhadas, mesmo quando se sentiram com dificuldades. É notável que esta turma há bastante tempo com a professora cooperante, sendo claro que todas sabem qual é o seu papel e o que se espera de si. A professora não tem de explicar como quer uma correção de um ditado de acordes ou como sugere que se aborde uma entoação atonal. As alunas já sabem o que se espera delas. A aula é, pois, caracterizada por uma certa naturalidade e fluidez.</p>
Outros	<p>O trabalho realizado foi principalmente focado na preparação para o teste oral. Também as estratégias não foram diferenciadoras no que se refere às alunas, cada qual utilizando o que precisava para si.</p>

Observação da Prática Educativa

Guão orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 23 (12ª de observação)	Data: 14 / maio / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

14h30 A aula iniciou-se pela abordagem ao “La Fontaine aux Lions”, ex. 6 do Anexo I, que consistiu no último exercício a realizar deste anexo. A professora chamou a atenção para o andamento (*Allegro agitato*), aconselhou as alunas a sentirem à colcheia e pediu à aluna-d para definir o andamento. A primeira leitura correspondeu a uma leitura rítmica com marcação de compasso (o excerto tem várias mudanças de compasso). A aluna-b perdeu a relação entre som e notação ou pulsação a meio do exercício, continuando a revelar mais dificuldades que as restantes alunas. Durante quase toda a leitura a professora marcou a colcheia com uma mão e marcou a pulsação com a outra mão. Seguidamente procederam à leitura solfejada, ao mesmo andamento (colcheia a cerca de 126 bpm). As alunas não manifestaram dificuldades exceto pontualmente. No final a professora colocou a gravação para as alunas ouvirem informando-as que corresponde a uma peça para piano e saxofone de um compositor contemporâneo, Escaich, dando a data de nascimento e sublinhando a alternância de compassos que se percebe claramente ouvindo o excerto.

14h49 A professora deu uma folha contextualizando a obra do exercício misto (ditado rítmico com notas dadas e de espaços) indicando o compositor e explicando que é um concerto para guitarra bastante conhecido. Depois, a professora indicou o que era para fazer,

descrevendo o que está na partitura e o que pretendia em que compassos. Apesar de a professora não ter dado propriamente nenhuma informação que as alunas não pudessem ver por elas próprias, este momento mostrou-me, no entanto, a sensibilidade da professora que, falando com um tom de voz tranquilo e seguro pareceu captar toda a atenção das alunas para o exercício. Para os compassos 1 a 6, a professora colocou a gravação 5 vezes. Durante esse tempo as alunas mostraram-se muito concentradas e empenhadas.

A versão ouvida é muito bonita o que me fez reparar que as versões de toda a música que a professora colocou ao longo do ano letivo são, na minha opinião, muito bem escolhidas. Podendo não estar minimamente relacionado, reparo também que as gravações que a professora coloca são sempre de CD's exceptuando, na presente aula, a gravação de Escaich (que a professora trouxe numa pen). Pessoalmente senti a necessidade de ouvir o excerto com mais volume (o que creio que a aparelhagem não permitia). Após quatro audições a professora pediu para as alunas darem atenção ao primeiro compasso que ela poria novamente para depois repetirem cantando o que as alunas fizeram cantando sem nome de notas.

Do ponto de vista pessoal não sei se optaria por solicitar à entoação com nome de notas uma vez que para o exercício específico o que era pedido era o ritmo e isso poderia distrair as alunas dessa tarefa. Por outro lado tenho defendido que a música deve ser abordada, mesmo quando é um exercício especificamente rítmico, melódico, harmónico, de intervalos, etc, de uma forma mais abrangente. Deste modo, o que pessoalmente sugeriria como alternativa tem que ver com a repetição sem nome de notas, apenas rítmico e com notas do excerto mas, no final da correção entoar o excerto com nome de notas e, eventualmente, realizar a marcação de compasso e/ou ritmo da melodia com a mão. Este exercício consolidaria de forma mais integrada a música e por outro lado desenvolveria alguma destreza motora.

Ao fim de cinco audições a professora reviu o andamento dos trabalhos das alunas apercibendo-se que as alunas estavam com bastantes dificuldades. Perguntando-lhes em que estavam a sentir dificuldades, as alunas revelaram que as notas com ligaduras eram as

que estavam a perturbar a sua sensação de pulsação. A dificuldade surpreendeu-me uma vez que considerei o exercício bastante acessível e a guitarra marca a pulsação com acordes. Colocou então mais uma vez a gravação perguntando antes o que tinham ouvido de igual, parecido e diferente entre os compassos. Procederam à correção do ritmo. A professora tomou esta decisão (a de corrigir o ritmo antes de continuar com o ditado de espaços) para que as alunas estivessem mentalmente mais disponíveis para o resto do exercício. Depois de corrigirem o primeiro compasso a professora pediu para o percutirem. Colocou ainda uma sexta audição. Na sétima audição procederam à correção do excerto sendo as alunas a darem as respostas. Apenas um dos tempos não era muito perceptível e a professora deu a resposta colocando a gravação novamente para as alunas perceberem esse ritmo. Após uma nova audição as alunas indicaram as melodias do violino e da viola até ao fim do compasso quarto. Dado o tempo utilizado até à hora a professora decidiu avançar para outra atividade. Perguntou antes às alunas o que não tinha acontecido como queriam. As alunas responderam que sentiam bem a pulsação e tinham memorizado bem a melodia mas a passagem para o papel foi difícil. Discutiram em conjunto o que poderia ter falhado mas não conseguiram chegar a nenhuma conclusão definitiva.

15h43 Procedeu-se à leitura entoada do exercício 4 do Anexo II e que corresponde a uma entoação atonal que fora iniciada há bastante tempo e continuada, sob formato de ditado melódico, na aula passada. As alunas entoaram ainda com algumas dificuldades. A professora aconselhou a estudarem por frases mais pequenas.

15h47 Iniciaram a leitura entoada do exercício sexto do Anexo II. A professora perguntou se já tinham ouvido o excerto. Entoaram duas vezes. A entoação não pareceu ser intuitiva ou fácil para as alunas mas elas, apesar de algumas dificuldades, conseguiram cantar.

15h56 Procederam à entoação com percussão correspondendo ao exercício 3 do Anexo II. As alunas não manifestaram quaisquer dificuldades.

15h58 Procederam à entoação com acompanhamento ainda de “The Fool’s Preferment” de Purcell (ex.5 Anexo II). As alunas não manifestaram qualquer dificuldade sendo notável o gosto que têm por cantar. Do ponto de vista de observadora a professora cooperante terá escolhido estas atividades para o final da aula para, por um lado, rever exercícios dos Anexos para a prova que se aproxima mas, por outro, para as alunas ficarem mais motivadas após um exercício que não lhes foi tão bem sucedido como desejariam.

Breve referência à sequência anterior	A articulação entre esta aula e as anteriores parece estar relacionada com uma revisão de todos os conteúdos e atividades que constarão na Prova Global em poucas aulas. Não houve referências às aulas anteriores excepto quando se referiram os exercícios anexos que haviam ou não sido realizados. Relacionando esta aula com as anteriores observo uma insistência na consolidação de estratégias sem que a professora tenha de solicitar. As alunas aparentam já ter encontrado as suas próprias formas de ação.
Conteúdos	Não apareceram conteúdos novos nesta aula. Estas últimas aulas parecem passar por conteúdos anteriormente trabalhados e, do meu ponto de vista como observadora, adequados ao grau e à turma. Tanto a professora como as alunas parecem dominar os conteúdos. Apenas no caso da aluna-b parece haver algumas dúvidas em conteúdos mais teóricos mas principalmente na aplicação dos conteúdos às atividades propostas.
Objetivos da aula	Os objetivos da aula foram partilhados com as alunas no início da aula e corresponderam à elaboração de exercícios de preparação para as provas escrita e oral. As estratégias pareceram adequadas aos objetivos.
Sequência e Estratégia das atividades	A escolha de uma atividade de leitura para iniciar a aula é uma opção que me agrada pessoalmente uma vez que considero que é mais dinâmica que uma atividade de escrita ou meramente de audição. Por esse motivo creio ser mais envolvente. A atividade seguinte não aconteceu da forma prevista ou desejada. Apesar de uma longa reflexão pessoal não consegui

	<p>elaborar nenhuma hipótese convincente para que o exercício não tenha decorrido da forma ambicionada. A sugestão das alunas de ter sido difícil sentir a pulsação por causa das ligaduras de prolongamento não me pareceu exequível dado que a guitarra marcava a pulsação. Não sentir a pulsação no caso presente só seria possível se as alunas anulassem completamente a audição de todos os instrumentos que não fossem o oboé. Outra hipótese a colocar é se foi a escrita que não está suficientemente automatizada. Uma forma de verificar se é esta a questão que está a falhar seria realizar vários exercícios pequenos.</p>
<p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p>	<p>A aula contou com um grande empenho por parte das alunas e pareceu ter um carácter de renovação das estratégias que terá levado a oferecer algum sentimento de tranquilidade às alunas.</p>
<p>Outros</p>	<p>Nada mais a comentar sobre a aula.</p>

Observação da Prática Educativa

Guão orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 24 (13ª de observação)	Data: 21 / maio / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

14h30 A professora começou por enumerar o que havia sido realizado na aula anterior. Após essa contextualização procederam à entoação do exercício sexto do Anexo II, “Lullabye” dos “Epigramas” de Kodály, que já havia sido realizado na aula anterior. A professora solicitou a uma das alunas que definisse o andamento. As alunas entoaram com notável empenho e gosto. Ainda assim pude verificar algumas inseguranças por parte das alunas em locais em que a harmonia não é consonante com a melodia a entoar (exemplo: c.15 o acompanhamento toca dó# e a melodia perfaz um salto de 7ªM descendente de si para dó natural). A atividade parece adequada ao grau e, para a turma específica, constituir um bom desafio a vivenciar.

14h48 Procederam à entoação do exercício 4 do Anexo II, que constitui uma entoação atonal retirada do “Modus Novus” de Lars Edlund. A entoação decorreu bastante bem.

14h50 Procederam à leitura de “La Fontaine aux Lions” de Escaich e a professora pediu a uma aluna que definisse a colcheia que corresponde à figura rítmica que se mantém ao longo de todo o excerto, informando as alunas que iria marcar as colcheias. As alunas

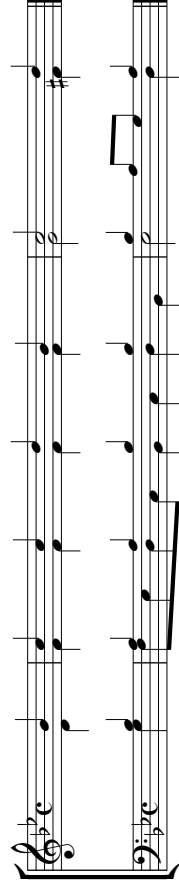
realizaram a leitura com uma ou outra dúvida mas em geral com bastante segurança. As dinâmicas indicadas não foram realizadas. Pessoalmente sugeriria que numa próxima interpretação as alunas tivessem isso em conta. Do meu ponto de vista o ponto de principal interesse na mudança dos exercícios que eu realizei como aluna (que eram meros exercícios para solfejar) para os que observo agora é precisamente a utilização de repertório como ferramenta de trabalho. Desse modo creio que as dinâmicas, as articulações e as respirações poderiam ser incluídas nestas leituras em próximas abordagens aos exercícios. Realizaram uma nova leitura sem a professora marcar a colcheia.

14h58 A professora perguntou se havia alguma dúvida em algum dos exercícios que constam nos anexos e uma das alunas comentou que tem dificuldades na primeira mudança de compasso do exercício 2 do Anexo II. A professora então pediu para ela definir a divisão do primeiro compasso e logo depois indicar a pulsação do compasso seguinte, o que a aluna realizou corretamente. Procederam então à leitura do exercício todo dando mais atenção a umas mudanças de compasso que revelaram alguma imprecisão. O exercício acabou por ser realizado corretamente sendo o objetivo atingido (proceder corretamente à leitura).

15h13 Uma outra aluna questionou ainda sobre a leitura vertical, perguntando como deveria realizar a leitura quando uma das vozes se prolonga. A professora explicou como realizar e pediu à aluna que definisse um andamento para a leitura. Realizaram a leitura em conjunto enquanto a professora marcou a pulsação para dizer as notas. Tendo as alunas revelado algumas dificuldades a professora solicitou a leitura horizontal. Quando voltaram à leitura vertical as alunas continuaram a ter bastantes dificuldades. A professora sugeriu então que repetissem as notas intermédias. As alunas, tendo mais um pouco de tempo para anteciparem a nota das claves C3 e C1 já conseguiram realizar a leitura de forma fluída. Sugeriria que a leitura fosse realizada após análise harmónica. Creio que dessa

forma estariam igualmente a ler em diferentes claves mas essa leitura teria um significado musical. Ainda assim a estratégia pareceu funcionar e aparentemente as alunas sentiram-se mais seguras. Após esta atividade procederam à leitura tal como ela será pedida no teste oral. Decorreu agora com menos dúvidas pelo que aparentemente a estratégia resultou.

15h31 Iniciou-se um ditado coral. A professora indicou a tonalidade e as primeiras notas de cada uma das quatro vozes. As alunas realizaram o exercício com aparente concentração e empenho. Pude notar, estando sentada ao lado das alunas, que pelo menos uma das alunas canta, num volume muito reduzido, durante o ditado. Este é o tipo de situação que nenhum professor poderá controlar por muito desenvolvida que tenha a sua audição uma vez que está a tocar o coral ao piano e o instrumento sobrepe-se, em termos de volume, às entoações em *ppp* das alunas. A única solução que poderia propor para evitar esta situação é dizer diretamente às alunas que não podem cantar baixinho durante o exercício. Por outro lado a única solução para *controlar* a situação será realizar este tipo de ditados por gravação e ficar junto das alunas, bastante perto, de forma a que as alunas entoem apenas interiormente. No final das audições a professora solicitou os cadernos das alunas e tocou o que elas haviam escrito. O processo foi bastante interessante porque as alunas puderam perceber o que haviam escrito que não fazia sentido, auditiva e teoricamente. Algumas harmonias mais surpreendentes causaram alguns risos. No fim entoaram cada uma das vozes para proceder à correção propriamente dita.



16h02 Deu-se a aula por terminada.

Breve referência à sequência anterior	Houve um resumo da aula anterior no início desta aula o que, do ponto de vista de observadora, constituiu uma ajuda para a focagem na presente aula. A aula anterior constituiu na leitura do ex.6 do Anexo I “La Fontaine aux Lions”, um ditado rítmico com notas dadas, Concerto para guitarra de Aranjuez de Albéniz, e à leitura das entoações presentes nos exercícios anexos.
Conteúdos	Os conteúdos abordados na presente aula estiveram relacionados com os exercícios dos anexos (e que portanto não constituíram propriamente conteúdos mas sim atividades). Ainda assim poder-se-ia enumerar a mudança de compasso, a melodia tonal característica da linguagem do século XX e barroca.
Objetivos da aula	<p>O objetivo da aula foi, aparentemente, preparar as alunas para os testes que se aproximam. Assim, poder-se-ia elencar os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da audição interior através da entoação de melodia tonal (com características da linguagem de séculos XX) com relação com o acompanhamento harmonicamente dissonante ; - Entoação de melodia atonal; - Leitura rítmica de frases com mudança de compasso; - Leitura em diferentes claves; - Distinguir melodias em contexto harmónico tonal (coral) e descodificação das mesmas melodias.
Sequência e Estratégia das atividades	A sequência das atividades pareceu fomentar a concentração e empenho das alunas. As estratégias utilizadas foram semelhantes às utilizadas o que parece contribuir para um sentimento de segurança.
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	A aula decorreu de forma positiva e empenhada. As alunas sabem o que se espera delas sendo notório que frequentemente as alunas realizam tarefas que a professora não solicitou porque já sabem que lhes vais ser pedido. Do meu ponto de vista como observadora, parecem existir anos de trabalho no sentido da autonomia das aulas que manifestam, atualmente, capacidades de autocrítica e autoavaliação.
Outros	Nada mais a comentar sobre a aula.

Observação da Prática Educativa

Guão orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula
Ano letivo 2014/2015

Escola Professor: Escola de Música Óscar da Silva Fátima Carreira	Disciplina: Formação Musical	Ano/Turma: 8º grau
Unidade didática: Prática Educativa	Nº de aula: 25 (14ª de observação)	Data: 28 / maio / 2015

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

Na presente aula foi pessoalmente decidido que o relatório seria realizado não como aluna mas como observadora, portanto não realizei o teste o que significará que alguns detalhes poderão não ser apercebidos por não estar a passar pela experiência pessoalmente. Observando a folha de teste do aluno este é composto de 3 páginas (maior do que o usual). O resultado foi uma folha de teste mais espaçada e leve. Todos os exercícios realizados com obras estavam devidamente identificados: compositor, datas de nascimento e morte do mesmo e nome da peça.

14h38 Iniciou-se o ditado rítmico com mudança de compasso. A professora informou as alunas que, tal como no período anterior, iria realizar o ditado por gravação e descreveu o exercício. Deu as indicações de mudança de compasso (semínima igual a semínima), indicou o número de audições (cinco) e desejando boa sorte iniciou-se o ditado. Da segunda vez informou as alunas porque tinha escolhido a interpretação ouvida, o que me pareceu interessante. Na realidade a interpretação é muito bonita e ritmicamente precisa. As alunas mostraram-se empenhadas e mostraram que seguiram um sugestão sobre a qual a professora havia insistido e que tem que ver com sentir a pulsação. Pude observar que todas as alunas marcavam discretamente a pulsação. Pessoalmente senti-me motivada a

realizar o exercício, que pela sua beleza suscitou-me a curiosidade de o efetivar.

14h54 A professora, antes de passar para o seguinte ditado rítmico (também com gravação) realizou o ditado de intervalos explicando que era para variar. Embora pessoalmente não saiba, de momento, explicar porquê, a minha intuição pedagógica diz-me que foi uma boa opção. Os intervalos tocados foram compostos e foram os que se seguem: 4A e 3M, 6M.

14h56 Seguiu-se o ditado rítmico com notas dadas que a professora indicou que iria colocar cinco vezes todo excerto para audição dando informações sobre o compositor e sobre o sistema melódico usado. As alunas mostraram inicialmente alguma dificuldade na compreensão do tempo mas aparentemente depois conseguiram ultrapassar essa dificuldade. Pessoalmente só percebi o tempo e respetiva divisão na segunda audição porque estava desatenta à audição por estar a tomar notas para o presente relatório. Quando dei atenção ao que estava escrito e à audição pude ouvir e sentir claramente a pulsação e divisão.

15h12 A professora informou sobre o número de vezes a ouvir o excerto (uma vez tudo, seis vezes cada frase e novamente uma vez todo o excerto) que, apesar de ser retirado de um quarteto de cordas foi tocado ao piano. Pessoalmente considerei a opção ajustada uma vez que a linguagem atonal não é tão familiar para estas alunas. A junção entre uma linguagem desconfortável e a capacidade de distinguir uma melodia retirada de um contexto polifónico poderia retirar o objetivo do exercício e que parece estar relacionado com a memorização e descodificação de uma melodia sem gravitação tonal ou modal.

Sugeriria talvez, e apenas porque pude observar a duração no contexto real de cada exercício, que o ditado atonal fosse composto apenas pela primeira frase. O risco de realizar um teste com exercícios mais pequenos é que cada elemento vale mais e poderá significar

que os resultados finais sejam algo inesperados. Do ponto de vista pessoal o equilíbrio entre número de elementos a avaliar e controle relativo dos resultados das provas não é propriamente fácil.

15h27 O ditado de intervalos harmônicos decorreu sem questões de nota para além de se observar que os intervalos foram tocados na região aguda, média e grave do piano (duas vezes cada).

15h28 Também os acordes foram tocados duas vezes sendo que neste a região do piano utilizada foi a média.

15h31 O ditado de cadências: o primeiro exemplo foi um excerto de Tchaikovsky tocado ao piano e o segundo exemplo foi retirado de um excerto de Beethoven conforme informação dada pela professora. Foi curioso observar que os excertos não corresponderam nem a meros exercícios nem a corais de Bach.

15h34 A professora optou por alterar novamente a sequência do teste e passou para o ditado coral segundo concordância por parte das alunas. Este foi apenas composto por uma frase. Tal como discutido anteriormente este equilíbrio nem sempre parece ser fácil de obter. No presente exercício a opção pareceu-me adequada uma vez que não consigo antever qualquer benefício em realizar duas frases em vez de uma num ditado coral realizado desta forma. Neste grau (oitavo) dois aspetos dos corais poderiam ter interesse para os distinguir de outros graus: modulação e dissonância (excluindo-se o cruzamento de vozes que só teria interesse pedagógico, do ponto de vista pessoal, se o exercício fosse realizado pela audição de vozes cantadas). Neste exercício não houve modulação mas houve dissonâncias.

15h48 A professora deu as indicações sobre o último exercício a ser realizado por audição e que correspondeu ao ditado de espaços. Indicou ainda que iria colocar a audição total uma vez, depois seis vezes cada parte e no final tudo novamente. As alunas aparentemente mantiveram-se empenhadas e atentas ao longo de todo o exercício apesar da hora e do calor. Às 16h00 a professora informou as alunas da hora e as alunas demonstraram qualquer constrangimento em ficar mais do que a hora prevista para terminar o teste.

Faço o reparo ainda que o facto de o exercício ter sido escrito em pautas maiores que o usual foi, do ponto de vista pessoal, facilitador da execução do mesmo. A escolha das vozes para escrever e das vozes escritas pareceu ser criteriosa e, na minha perspectiva, muito adequada tanto à turma como ao grau. No final do exercício senti algum cansaço pelo que poderei questionar se as alunas não terão sentido o mesmo. As condições climatéricas não foram as mais propícias para a elaboração do teste.

16h21 Terminou a parte do teste correspondente às audições seguindo-se uns minutos para as alunas realizarem a identificação de uma cadência (de Mozart) e a construção de acordes.

16h30 As alunas acabaram de entregar os testes. grau. No final do exercício senti algum cansaço pelo que poderei questionar se as alunas não terão sentido o mesmo. As condições climatéricas não foram as mais propícias para a elaboração do teste.

16h21 Terminou a parte do teste correspondente às audições seguindo-se uns minutos para as alunas realizarem a identificação de uma cadência (de Mozart) e a construção de acordes.

16h30 As alunas acabaram de entregar os testes.

Breve referência à sequência anterior	Não houve referências à sequência anterior. Todos os exercícios elaborados vieram no seguimento do que tem sido realizado.
Conteúdos	Os conteúdos planificados para a presente aula constituíram todos os previsto para o final do ciclo.
Objetivos da aula	Os objetivos da aula prenderam-se com a avaliação das alunas.
Sequência e Estratégia das atividades	A sequência das atividades foi diferente da planeada. A alternância entre exercícios de períodos longos de concentração e exercícios de períodos curtos de concentração pareceu-me um ajuste realizado pela professora, que ajudaria as alunas. Do ponto de vista pessoal a capacidade de um professor ouvir a sua intuição e desenvolvê-la parece-me uma capacidade muito importante.
Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)	As alunas não mostraram surpresa alguma sobre os exercícios apresentados pelo que fiquei com a percepção de que estavam conscientes do que se esperava delas. Aparentemente a aula decorreu conforme o previsto (não me referindo à sequência mas sim às expectativas das várias intervenientes).
Outros	Nada mais a comentar sobre a aula.

Anexo 3 | Planificações e reflexões 5º grau

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 5º grau

Número de aula: 1 de estágio | 2 de março de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 4 alunos¹

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

O objetivo da presente aula prende-se com motivos de avaliação.

_CONTEÚDOS

- Todos os conteúdos rítmicos, melódicos, harmónicos e teóricos abordados até ao 5º grau conforme programa de Formação Musical da Escola de Música Óscar da Silva.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Sendo uma aula de avaliação, não participei ativamente. Ainda assim realizei uma proposta de prova escrita, que anexarei em Recursos e Fontes, segundo as indicações solicitadas pela professora cooperante e pelas informações retiradas dos documentos da Escola de Música Óscar da Silva.

¹ Os alunos inscritos na turma são quatro no entanto há mais dois alunos que assistem à mesma.

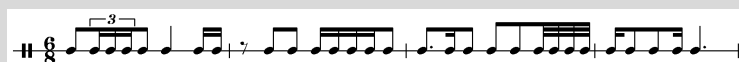
_RECURSOS E FONTES



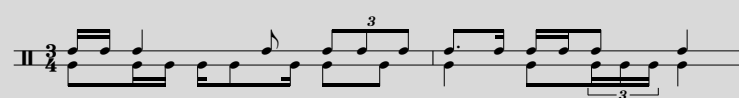
Prova Escrita Formação Musical – 5º grau
Março 2014
Prova Professor

Ritmo

uma parte 0,25x8 2



duas partes 0,167x12 2



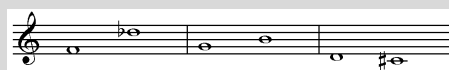
com notas dadas 0,057x23 1,3

Vivaldi (1678-1741) Concerto para violoncelo em Ré menor (2º andamento)



Melodia

Identificação de intervallos 0,2x3 0,6



ditado de sons 0,22x9 2



ditado melódico $n.(0,12x30)=3,6 + r.(0,018x22)=0,4$ 3,6



identificação de intervallos  0,2x3 0,6

identificação de acordes Lá b 7 dom | Mi m $\frac{6}{4}$ | Sol # dim | Ré b M $\frac{6}{4}$ || 0,25x4 1

ditado a duas vozes $n.(0,131x35)=4,6 + r.(0,011x36)=0,4$ 5



Teoria

construção de escalas 0,2x2 0,4

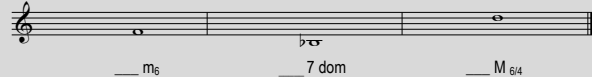
Fá M Mista Secundária



Lá M Mista Principal



construção de acordes 0,1x3 0,3



análise harmónica 0,1x9 0,9

J.S.Bach (1685 – 1750), "Wer nur den lieben Gott lässt walten" Coral em (tonalidade) _____



Para todas as aulas não serão referidos na sua especificidade o quadro com pautas, caneta, cadernos dos alunos, aparelhagem, piano ou até Livro de Apontamentos, Anexos ou fotocópias entregues pela professora a menos que seja considerado por algum motivo que tal é importante para se perceber o que se passou na aula.

Matosinhos, 27 de fevereiro de 2015

A professora Cooperante: 

(a assinatura será copiada com autorização da professora cooperante)

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 02 de MARÇO de 2014 (aula 1)

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A aula planificada não foi executada. Na Escola de Música Óscar da Silva, quando um grau é partilhado por vários professores, em cada período é um professor diferente a planificar as provas. Neste 2º período a professora cooperante não foi designada para proceder à elaboração das provas pelo que a minha proposta não foi levada à prática. Ainda assim realizou-se a proposta.

Da proposta feita a professora cooperante considerou os exercícios adequados ao grau e à turma.

Porto, 05 de março de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 5º grau

Número de aula: aula 2 | 9 de março de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 4 alunos

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

O objetivo da presente aula prende-se com motivos de avaliação.

_CONTEÚDOS

- Todos os conteúdos rítmicos, melódicos, harmónicos e teóricos abordados até ao 5º grau conforme programa de Formação Musical da Escola de Música Óscar da Silva.
- Anexos: Anexo I, os exercícios 1, 2, 3, 4, 5 e 9 e do Anexo II os exercícios 1, 2, 3, 7 e 8.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Sendo uma aula de avaliação, não participarei ativamente. Ainda assim realizei uma proposta de prova oral que anexarei em Recursos e Fontes segundo as indicações solicitadas pela professora cooperante e pelas informações retiradas dos documentos da Escola de Música Óscar da Silva.

Realizei ainda uma folha de cálculo em formato .xlsx (excel) que pretende facilitar a contabilização dos vários itens dos vários exercícios de ambos os testes e que também anexarei em Recursos e Fontes.

_RECURSOS E FONTES

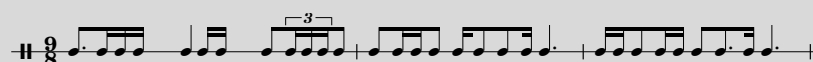


EMOS
Prova Oral Formação Musical – 5º grau
MARÇO 2014

Anexos – sorteio de um exercício de cada anexo

Ritmo

a uma parte



a duas partes



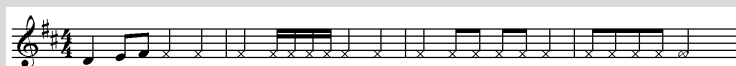
Melodia

entoação com marcação do compasso e acompanhamento ao piano:

excerto de: F. Schubert (1797-1828) "Auf dem Wasser zu singen"



improvisação com marcação do compasso, escala m harmónica



(virar por favor)



Leitura com alternância de claves e marcação do compasso

ler o sublinhado (tema dos baixos em F4, tenores em C4 e contraltos em C3)

Beethoven, Missa em Dó Maior (1770-1827)

EMOS, 5º grau, 2014/2015, 2º período

[illegible]

[illegible]

A professora Cooperante: Fátima

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 09 de MARÇO de 2014 (aula 2)

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A aula planificada não foi executada. Na Escola de Música Óscar da Silva, quando um grau é partilhado por vários professores, em cada período é um professor diferente a planificar as provas. Neste 2º período a professora cooperante não foi designada para proceder à elaboração das provas pelo que a minha proposta não foi levada à prática. Ainda assim realizou-se a proposta.

Da proposta feita a professora cooperante considerou os exercícios adequados ao grau e à turma exceptuando a leitura entoada que considerou ritmicamente complexa para a turma em questão. De resto considerou o meu cuidado em utilizar divisão do tempo e modos diferentes nos vários exercícios.

Sobre a grelha, a professora considerou a sua utilidade e tendo experimentado (com as devidas alterações para o teste realizado) considerou a mesma uma ferramenta que agiliza a avaliação numérica das provas.

Porto, 12 de março de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 5º grau

Número de aula: 3 de estágio | 16 de março de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 4 alunos

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

- Desenvolver sentido autocrítico
- Refletir sobre a aprendizagem
- Desenvolver automatismos de relação entre nota e nome de nota
- Desenvolver a memória melódica
- Desenvolver leitura melódica de repertório

_CONTEÚDOS

- Graus tonais da escala menor harmónica;
- “Vois sur ton chemin” de B. Coulais.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Tal como acordado com professora cooperante darei parte da aula: a professora cooperante encarregar-se-á do que se refere a autoavaliação e reflexão conjunta com os alunos e eu desenvolverei outras atividades, preferencialmente de carácter mais relaxado. Eventualmente poder-se-á tratar de

alguma dúvida que surja sobre o teste mas a correção deste será realizada no início do 2º período.

Reflexão e autoavaliação

Apesar de não ser eu a realizar a parte de reflexão e autoavaliação, teria em conta os seguintes pontos, aproveitando que também se faz a entrega dos testes:

- Perguntar aos alunos como consideram a sua prestação na Formação Musical neste 2º período e como gostariam que tivesse sido. A pergunta não exigiria resposta partilhada com a turma e comigo (porque ainda não foram criados laços com a turma - o estágio com a turma inicia-se com esta aula) mas solicitaria que fosse escrita;
- Solicitar aos alunos uma proposta de prestação para o 3º período: de forma realista, o que pretendem melhorar, o que concretamente vão fazer para melhorar, para crescer, para desenvolver a compreensão musical? E como o vão fazer? Confirmar ainda para que o vão fazer;
- Preencher a “Ficha Individual de Autoavaliação” da Escola de Música Óscar da Silva;
- analisar o teste compreendendo em que se deve investir mais no futuro;
- anotar no caderno erros que negligenciam os conhecimentos teóricos (exemplos: identificação de escalas - escala Maior harmónica; ditado rítmico - num compasso simples escrever células rítmicas de compasso com divisão do tempo diferente; etc.);

Graus tonais de uma escala menor harmónica (Ré menor)

- Breve aquecimento vocal (1 - 5 - 1 sobre “brrr”, *legato* e piano)
- Entoar a escala de ré menor harmónica;
- Entoar os graus tonais i, iv e V;
- Entoar as funções tonais e respetivos acordes tônica, subdominante e dominante².
- Ditado de sons cantado (após cada nota tocada os alunos cantam a mesma com respetivo nome; exercício deve ser realizado com o menor grau de dificuldade e maior de rapidez de resposta dentro do confortável);

² Porque prefiro o paralelismo da sequência harmónica iv-V do que o paralelismo i-ii.

- Entoar os graus tonais conforme os gestos da mão (i, ii, iii, etc).

“Vois sur ton chemin” de B. Coulais

- Questionar os alunos se conhecem o filme “Les choristes”;
- Contextualizar brevemente a história do filme;
- Entregar partitura e questionar sobre compasso, tonalidade, número de vozes;
- Entoar o excerto até ao primeiro tempo do compasso 8 com acompanhamento como se fosse uma linha melódica única (a partir desta indicação as melodias serão entoadas com nome de notas, marcação de compasso e o número de vezes que cada atividade se repetirá será medido pela segurança de execução);
- Entoar a voz do contralto cc.9-13;
- Entoar a voz do soprano cc.9-13;
- Entoar cc.9-13 a duas vozes;
- Entoar do início até à primeira nota do compasso 27.

Dependendo do tempo disponível e resposta dos alunos às atividades anteriores poder-se-á trabalhar a parte relativa aos cc. 27-34 de forma entoada ou realizar esta parte ritmicamente (e eventualmente realizar a montagem desta parte do reportório numa outra ocasião).

- Entoar toda a peça;
- Ver o vídeo correspondente à música no filme.

_RECURSOS E FONTES

“Vois sur ton chemin” de B. Coulais

Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=a_NUQiorqNk

VOIS SUR TON CHEMIN

B. COULAIS

$\bullet = 92$

Soprano

Alto

Vois sur ton che-min

ga-mins ou-bli-és é-ga-rés don-ne leur la main pour les me-ner vers d'au-tres len-de-

4

4

7

7

mains sens au coeur de la

don-ne leur la main pour les me-ner vers d'au-tres len-de-mains au

10

nuit l'on - de d'es - poir ar - deur de la vi - e sen - tier de

coeur de la nuit l'on - de d'es - poir

13

gloire bon - heurs en - fan - tins

ar - deur de la vie de la vie sen - tier de gloire sen - tier de gloire

16

trop vit' ou - bli - és ef - fa - cés une lu - mière do - rée bril - le sans fin tout au bout du che -

10

nuit l'on - de d'es - poir ar - deur de la vi - e sen - tier de

coeur de la nuit l'on - de d'es - poir

10

13

gloire bon - heurs en - fan - tins

ar - deur de la vie de la vie sen - tier de gloire sen - tier de gloire

13

16

trop vit' ou - bli - és ef - fa - cés une lu - mière do - rée bril - le sans fin tout au bout du che -

16

19

min sens au coeur de la

vit' ou - bli - és ef - fa - cés une lu - mière do - rée bril - le sans fin au

22

nuit l'on - de d'es - poir ar - deur de la vi - e sen - tier de

coeur de la nuit l'on - de d'es - poir

25

gloire é lé é i lé é

ar - deur de la vie de la vie sen - tier de gloire sen - tier de gloire é lé é i lé é

28

é lé i i é lé é lé é i lé é i lé é i é é lé é i lé é

32

é lé i i é lé é lé é i lé é i lé é i é

36

Vois sur ton che-min ga-mins ou-bli-és é-ga-rés

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 16 de MARÇO de 2014 (aula 3)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A parte da aula que foi efectuada remete para as atividades realizadas sobre os graus tonais de uma escala menor harmónica e a uma primeira abordagem ao tema “Vois sur ton chemin” de B. Coulais. Os exercícios de consolidação dos graus tonais decorreram sem dificuldades e os alunos aparentaram alguma surpresa mas simultaneamente empenho.

Sobre a montagem de reportório, no final da aula a peça não ficou pronta (embora não houvesse necessidade que ficasse). O objetivo foi trabalhar a montagem de uma peça, planeando que a preparação de reportório de forma regular levará os alunos a conhecerem melhor padrões musicais (nomeadamente melódicos e rítmicos), desenvolverá a sua capacidade de leitura à primeira vista e motivará os alunos para a música por participação direta na sua elaboração. Desse ponto de vista, as competências pareceram-me terem sido trabalhadas e alguns dos objetivos atingidos. Foi gratificante para mim que no fim da aula, para o qual estava prometida uma fatia de bolo, os alunos não terem saído dos seus lugares para verem o excerto do filme “Les choristes” onde os atores/cantores entoaram o tema que os próprio alunos haviam trabalhado.

A professora cooperante comentou que só estando três alunos na aula a entoação a duas vozes se torna uma tarefa mais complexa. Apesar de o aluno que entoou a voz inferior ter demonstrado algumas dificuldades (por vezes entoando a voz superior) penso que a experiência foi positiva para todos.

O facto de se ter considerado, para esta planificação, o reportório como conteúdo está relacionado com a ambição de que por vezes, o trabalho sobre música realizado na disciplina de Formação Musical não constitua uma ferramenta para ensinar algum conteúdo mas que valha por si só. Portanto que elabore a montagem de reportório pela experiência por si só. É portanto uma ilustração da Formação *para a música* como tem vindo a ser discutido ao longo deste ano letivo.

Porto, 12 de março de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 5º grau

Número de aula: 4 de estágio | 13 de Abril de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 4 alunos

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Desenvolvimento do domínio do código musical

- Desenvolver relação entre som e notação por imitação e transposição melódica;
- Desenvolver competências de leitura rítmica, solfejada e melódica;
- Desenvolvimento auditivo e relação som-notação por identificação e descodificação de alturas de sons.

Contacto com repertório variado



- Desenvolver trabalho sobre repertório diferenciado.

Desenvolvimento de competências de memorização e compreensão musicais

- Analisar criticamente excertos musicais (contexto histórico, forma, tonalidade, agógica, compasso, ritmo e figuração);
- Efetivar montagem de repertório;
- Entoar por imitação melodias e proceder à respetiva transposição e alteração do modo.

- Desenvolvimento da coordenação motora

_CONTEÚDOS

- Transposição
- Classicismo
- *stacatto, legato, forte, piano, fortepiano*, tríolos e apogiaturas, andamentos *un poco adagio* e *allegretto grazioso*
- Células rítmicas  e  (consolidação de conteúdos previamente trabalhados)
- Formas A B e Rondo

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Solfejo memorizado e transposição

- Entoação por imitação de “O pretinho Barnabé” com nome de notas (por frases);
- Transposição da melodia memorizada (descobrir as tonalidades alvo de transposição por relatividade).

Análise visual e leitura de Mozart, Sonata nº 7 para piano K.309, 2º andamento, *Un poco adagio*, (cc.1-9)

- Consultando o Livro de Apontamentos contextualizar o excerto: nomear período da História da Música e ler o que o consta no período correspondente (Classicismo) (serão os alunos a ler as citações presentes no Livro de Apontamentos);
- Identificar tonalidade, compasso, fraseado e forma, grau melódico e harmónico em que termina o excerto, figuração e repetições rítmicas, agógica (*stacatto, legato, forte, piano, fortepiano*), ornamentação (trilos e apogiaturas), andamento (*un poco adagio*);
- Identificar motivos rítmicos repetidos;
- Discutir estratégias para realizar esses motivos rítmicos (pensando à unidade de tempo? Divisão? Subdivisão? Memorizando as células por palavras? etc).
- Percutir ritmo com a caneta (mão não dominante) e marcar a pulsação com a mão (dominante). Trocar a função das mãos na segunda leitura do mesmo excerto;
- Percutir o ritmo com a caneta marcando a pulsação e contando os três tempos de cada compasso;

- Percutir o ritmo com a caneta marcando o compasso e contando a divisão (binária) do tempo;
- Solfejar o excerto com marcação de compasso;
- Ouvir excerto.

Ditado rítmico e melódico Mozart, Sonata nº 7 para piano K.309, 3º andamento, Rondo, *Allegretto grazioso* (cc.1-8)

- Analisar informações referentes ao exercício (tonalidade, andamento, notas da melodia);
- Ouvir o excerto com marcação do compasso;
- Analisar fraseado, forma (Rondo) e padrões melódicos;
- Percutir e escrever o ritmo da voz superior (cc.1-8);
- Descobrir a primeira nota (relacionar com a tônica) escrever melodia da voz superior (cc.1-8)

Entoação e identificação auditiva de intervalos

- Entoação de intervalos até à oitava de forma ascendente e descendente (em conjunto e individualmente) com nome do intervalo (quantitativa e qualitativamente);
- Identificação auditiva de intervalos (em conjunto - com entoação do intervalo e cantando os graus conjunto - e individualmente).

Montagem de reportório: “Vois sur ton chemin” de B. Coulais

- Revisão e consolidação do que foi trabalhado na aula passada com enfoque nos cc. 27-33;
- Entoação integral do excerto com acompanhamento.

_RECURSOS E FONTES

Mozart, Sonata nº 7 para piano K.309, 2º e 3º andamentos;

Anexos (Anexo II, ex.4);

Livro de Apontamentos (3º, 4º e 5º graus);

“Vois sur ton chemin” de B. Coulais, versão instrumental: <https://www.youtube.com/watch?v=T6-ySgpJFXM> convertido para mp3.

Matosinhos, 1 de abril de 2015

A professora Cooperante: 

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 13 de ABRIL de 2014 (aula 4)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A parte da aula que foi efectuada remete para as atividades realizadas sobre o excerto da Sonata nº 7 para piano K.309 de Mozart presente no Anexo II e correspondeu sensivelmente aos últimos 35 ou 40 minutos da aula.

Ao solicitar o Livro de Apontamentos para integração dos conhecimentos adquiridos com os dados que os alunos já possuem, notei pouca familiaridade dos alunos com o referido material. O manuseamento do Livro de Apontamentos não foi ágil o que me leva a confirmar a falta de regularidade do estudo individual de alguns alunos (alunos-x, z, w, k e q); (esta é a 17ª aula de estágio, tendo eu sido mera observadora nas 14 primeiras aulas).

Optei por não elencar o que pretendia saber sobre o excerto perguntando, de forma propositadamente vaga, “o que me têm a dizer sobre este excerto”? Os alunos foram rápidos a elencar tonalidade e compasso mas menos destros a nomear período da História e ainda menos a discutir fraseado, padrões repetidos, agógica e ornamentos. Ainda assim o aluno-x teve dificuldades na compreensão do compasso e por esse motivo alterei o planificado para realizar um resumo explicativo, com a participação dos alunos, da temática dos compassos. Os assuntos foram discutidos em conjunto mas gostaria de me ter detido mais tempo numa verbalização mais individual e formal de alguns conceitos nomeadamente *stacatto*, *legato*, *forte*, *piano*, *fortepiano*), de ornamentação (trilos e apogiaturas) e andamento (neste caso *un poco adagio*). Isto poderia ter sido útil para preparar os alunos para a prova global no fim do ano letivo. No entanto a relação tempo disponível-tempo de resposta dos alunos fez-me optar de forma diferente.

Ultrapassou-se o âmbito do exercício de leitura do anexo nomeadamente pela análise da tonalidade, período histórico, solfejo e audição do mesmo o que me pareceu positivo. Tal como referido anteriormente considero os exercícios dos Anexos muito interessantes do ponto de vista de estimular o trabalho sobre música real, diferente do que acontecia até aos primeiros anos de 2000 em que os anexos constavam apenas de puros exercícios.

Gostaria de ter terminado a aula com uma entoação mas o tempo não o permitiu. Creio que contribui de alguma forma para uma perspetiva mais ágil de ver a música (talvez menos útil a curto prazo mas que desejo que útil a médio e longo prazo).

No fim da aula solicitei a todos os alunos que me enviassem as partituras que estão a trabalhar em instrumento para que eu pudesse elaborar algo a partir do seu próprio

material. O aluno-y tinha as partituras consigo e mostrou-me a que gostaria de trabalhar que digitalizei no momento. Os outros alunos enviar-me-iam por e-mail. Só o aluno-q enviou as três peças que está a trabalhar.

Creio que a minha relação com os alunos não é propriamente próxima mas é, parece-me, empática.

Porto, 19 de abril de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 5º grau

Número de aula: 5 de estágio | 20 de Abril de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 4 alunos

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Desenvolvimento do domínio do código musical

- Desenvolver relação entre som e notação (audição e leitura, melodia e ritmo);

Contacto com repertório variado

- Desenvolver trabalho sobre repertório diferenciado.

Desenvolvimento de competências de memorização e compreensão musicais

- Analisar criticamente excertos musicais (contexto histórico, forma, tonalidade, agógica, compasso, ritmo e figuração);
- Efetivar montagem de repertório;

Desenvolvimento auditivo

- Desenvolver a acuidade auditiva no que diz respeito a melodias intermédias (como é a melodia de uma viola quando inserida num quarteto de cordas).

_CONTEÚDOS

- Clave de C3
- Compassos simples com unidade de tempo colcheia
- Classicismo e Romantismo
- Música para anúncios
- Forma A B

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Leituras solfejadas (trabalho sobre os exercícios dos Anexos)

- Consolidar trabalho elaborado na aula anterior sobre o exercício quarto do Anexo II.
- Abordar o exercício 6 do Anexo I (leitura solfejada na clave C3 com unidade de tempo colcheia), Quarteto de cordas nº1, op.51, nº1, 2º andamento, *Alegretto molto moderato e cómodo* de J. Brahms.
 - Discutir o significado de 4/8 e de *Alegretto molto moderato e cómodo*;
 - Ler o excerto ritmicamente sob sílaba à escolha, com marcação do compasso;
 - Solfejar o excerto;
- Ouvir o excerto dando atenção à linha da viola de arco.

Audição, memorização e análise auditiva de Giuliani, op.111, nº 1

- Ouvir o excerto e determinar a pulsação, divisão do tempo e compasso;
- Determinar número de frases, forma e tonalidade;
- Determinar número de compassos do excerto;
- Ouvir o excerto três vezes e entoá-lo;
- Escrever melodia superior.

Memorização rítmica do texto falado do anúncio televisivo das canetas Bic

- Ouvir o excerto e comentar livremente sobre o mesmo;
- Indicar, por memória, a pulsação e compasso, número de vozes;
- Ouvindo novamente o excerto contar o número de compassos e indicar alguns padrões rítmicos repetidos;
- Memorizar o excerto com três audições do mesmo;
- Escrever o ritmo do excerto;

- Efetuar a leitura do excerto escrito;
- Após consolidar a compreensão da análise do excerto realizar o mesmo sem recurso à leitura.

_RECURSOS E FONTES

Anexos (Anexo I, ex.6 e Anexo II, ex.4);

Anúncio das canetas Bic: <https://www.youtube.com/watch?v=aUn6BpWSQM4>.

Matosinhos, 16 de abril de 2015

A professora Cooperante: 

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 20 de ABRIL de 2014 (aula 5)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A aula foi planificada, como usualmente, para os 90 minutos apesar de estar previamente acordado com a professora que executaria 45 minutos da mesma. Na presente aula, a parte da planificação a ser efetivada seria o que respeitante à leitura do exercício sexto do Anexo I e à memorização e escrita do excerto da peça de Giulliani op.111, nº 1 e que corresponde a um das peças de repertório que o aluno-q está a começar a trabalhar. Esta peça foi escolhida por ter sido considerada a peça, das quatro observadas, a que mais se adequava ao grau e a esta turma específica.

Após a análise da tonalidade e período histórico, a análise do compasso revelou novamente que o aluno-x mantém dificuldades na compreensão dos compassos pelo que mais uma vez questionei sobre o conteúdo, realizando um esquema explicativo dos compassos. Acrescentei nesta aula a composição, em conjunto, de frases rítmicas que fossem exequíveis no compasso 4/8 (o compasso presente no exercício). O intuito foi que abordando o assunto em duas aulas consecutivas e aplicando os conhecimentos de forma diferente o aluno-x compreendesse realmente o conteúdo. Considerei que a leitura de uma frase composta pelos próprios alunos fosse motivante. Não poderei, no entanto, afirmar que a aprendizagem se tenha dado para este aluno antes de uma próxima aula em que o tema seja novamente trabalhado. Um dos exercícios que apliquei após a composição da frase rítmica que ficou escrita no quadro e respetiva leitura foi apontar para as células rítmicas com leitura imediata. Considerei que esta abordagem poderia desenvolver automatismo na leitura por compreensão do compasso e ao mesmo tempo implicasse a atenção em tempo real dos alunos (não sabendo para que célula rítmica vou apontar os alunos, para realizarem o exercício, têm mesmo de estar embrenhados na atividade).

Só após este momento pude passar para a leitura do exercício do Anexo que intui que foi realizado de uma forma que informalmente designo por “fazer por arrastadinho”. A expressão, para a qual ainda não consegui encontrar outra mais académica que a substitua, significa o processo de dizer ritmos, notas, etc, provavelmente à distância de centésimas de segundo, após os colegas lerem. O resultado imediato é, para um aluno menos consciencioso e auto crítico, a sensação de ter realizado corretamente todo o exercício. No entanto, o resultado final é o aluno não ser capaz de ler a solo. Alertei os alunos para isso chamando a atenção para não o fazerem ou não estariam a desenvolver as

suas capacidades individuais, o que nomeadamente se refletirá nas execuções a solo, nomeadamente nos testes orais.

Ouviru-se o excerto, já no final da aula, tendo um dos alunos (aluno-y) afirmado de forma assertiva que conseguira compreender a melodia da viola. Os outros dois alunos não se manifestaram de forma tão convincente. O meu objetivo ao colocar a gravação não foi meramente ouvir o excerto trabalhado mas sim desenvolver a audição seletiva: a audição de linhas melódicas intermédias é um processo moroso e que usualmente causa dificuldades aos alunos no ensino complementar. Se os alunos contactarem com esta experiência, de forma informal e gradual, creio que se criarão as bases para um ouvido bem trabalhado no que se refere à distinção tímbrica e melódica.

Nos últimos minutos, não sendo possível realizar de forma séria nenhuma das propostas presentes na planificação, eu e a professora cooperante acordámos rapidamente em iniciar a leitura de um novo exercício do anexo que solicitasse a entoação. Deste modo foi feita a leitura do exercício 6 do Anexo II. Parei apenas quando senti que as dúvidas não estavam a permitir a continuação do exercício de forma compreendida. Realizei a harmonização da melodia em vez de tocar exatamente o que estava escrito e evitei tocar as notas da melodia. O exercício ficou para trabalho de casa.

Para a presente aula a professora cooperante e eu acordámos que o mote de preparação da aula seria o desenvolvimento da memória. A aula pretendeu abordar a leitura dos exercícios dos anexos por trabalhar (dada a proximidade das avaliações), utilizando-os como impulsionador das atividades relacionadas com o desenvolvimento da memória. Para isso escolhi um exercício anexo com a mesma unidade de tempo da memorização melódica (retirada da partitura que um aluno está a estudar em instrumento). No entanto, como observado supra, o que era mais central na minha planificação não foi executado.

Dadas as dificuldades apresentadas pelo aluno-x sobre os compassos, resolvi realizar uma ficha que contém um esquema explicativo dos compassos, exemplos de frases rítmicas e exercícios que anexarei.

Porto, 21 de abril de 2015

_ANEXO



Figura rítmica	Nome da figura rítmica	Número que identifica a figura rítmica
	Semibreve	1
	Mínima	2
	Semínima	4
	Colcheia	8
	Semicolcheia	16

EMOS
Revisão sobre **COMPASSOS** – 5º grau
ABRIL 2014

		Binários	Ternários	Quaternários
Compassos Simples	Divisão do tempo binária	2 -> compasso de dois tempos e com divisão do tempo binária X -> nº que identifica a figura rítmica que representa 1 tempo (unidade de tempo)	3 -> compasso de três tempos e com divisão do tempo binária X -> nº que identifica a figura rítmica que representa 1 tempo (unidade de tempo)	4 -> compasso de quatro tempos e com divisão do tempo binária X -> nº que identifica a figura rítmica que representa 1 tempo (unidade de tempo)
		6 -> compasso de dois tempos e com divisão do tempo ternária Y -> nº que identifica a figura rítmica que representa 1 parte (unidade de parte ou unidade de divisão); uma vez que cada tempo se divide em 3 partes esta figura representa 1/3 do tempo , ou seja, para saber a unidade de tempo devo juntar três figuras destas	9 -> compasso de três tempos e com divisão do tempo ternária Y -> nº que identifica a figura rítmica que representa 1 parte (unidade de parte ou unidade de divisão)	12 -> compasso de quatro tempos e com divisão do tempo ternária Y -> nº que identifica a figura rítmica que representa 1 parte (unidade de parte ou unidade de divisão)

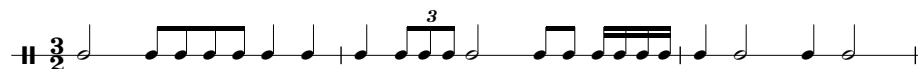


Exemplos:

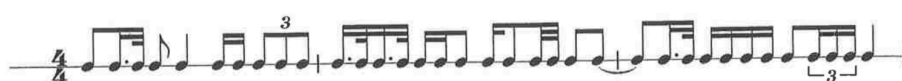
Compasso binário com divisão do tempo binária. Unidade de tempo: colcheia



Compasso ternário com divisão do tempo binária. Unidade de tempo: mínima



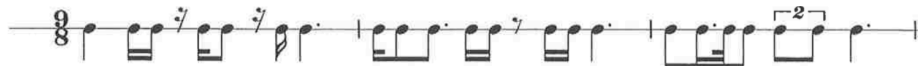
Compasso quaternário com divisão do tempo binária. Unidade de tempo: semínima



Compasso binário com divisão do tempo ternária. Unidade de tempo: mínima pontuada



Compasso ternário com divisão do tempo ternária. Unidade de tempo: semínima pontuada



Compasso quaternário com divisão do tempo ternária. Unidade de tempo: colcheia pontuada



(Mendelssohn, *Canção sem palavras*)

Exercícios:

Completa os seguintes compassos indicando a unidade de tempo:

2
4 _____ | _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

2
2 _____ | _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

3
16 _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

3
4 _____ | _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

4
2 _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

4
16 _____ | _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

6
8 _____ | _____ | _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

6
16 _____ | _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

9
16 _____ | _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

9
4 _____ | _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

12
4 _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

12
8 _____ | _____ | _____ || Unidade de tempo: ____

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 5º grau

Número de aula: 6 de estágio | 27 de Abril de 2015

Duração da aula: 90 minutos (Planificação para cerca de 45 minutos)

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 4 alunos

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Desenvolvimento do domínio do código musical

- Desenvolver relação entre som e notação (audição e leitura, melodia e ritmo);

Articulação entre aulas de Formação Musical e instrumento por meio de trabalho do mesmo reportório

- Relacionar trabalho das aulas de instrumento com a Formação Musical.

Desenvolvimento de competências de memorização e compreensão musicais

- Analisar criticamente excertos musicais (forma, tonalidade, compasso, ritmo e figuração);

Desenvolvimento auditivo

- Desenvolver a acuidade auditiva no que diz respeito a distinção da melodia superior e do acompanhamento num instrumento harmónico.

_CONTEÚDOS

- Compassos simples com unidade de tempo colcheia

- Romantismo inicial
- Forma abac ou AA'
- Escala de Dó Maior

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Solfejo memorizado “A ponte de Londres” em Dó Maior

- Entoação por imitação;

Desenvolvimento de automatismos no reconhecimento de graus melódicos numa tonalidade maior

- Entoação da escala, arpejo e graus harmónicos I, IV e V de Dó Maior,
- Entoação solfejada das notas tocadas ao piano em resposta rápida (ditado de sons cantado e não escrito);

Audição, memorização e análise auditiva de Giuliani, op.111, nº 1

- Ouvir o excerto e determinar a pulsação, divisão do tempo e compasso;
- Ouvir o excerto e determinar número de frases, forma e tonalidade;
- Ouvir o excerto e contabilizar número de compassos do excerto;
- Ouvir o excerto três vezes e escrevê-lo;
- Proceder à correção do exercício:
 - Entoar o excerto todo sem nome de notas marcando o compasso;
 - Entoar o excerto com nome de notas por partes (de quatro compassos).
- Entoar todo o excerto com nome de notas.

_RECURSOS E FONTES

Giuliani, op.111, nº 1

Matosinhos, 24 de abril de 2015

A professora Cooperante: 

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 27 de ABRIL de 2014 (aula 6)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A aula foi planificada apenas para os 45 minutos a leccionar. Tendo-me apercebido que poderia lecionar, numa aula assistida, apenas um tempo letivo optei, na presente aula dedicar mais atenção ao tempo de aula efetivamente a lecionar em vez de planificar ficticiamente uma aula de 90 minutos.

Os objetivos a montante da atividade do solfejo memorizado que realizei são o desenvolvimento da memória melódica, a automatização da identificação de notas em melodias simples, a transposição e promover a concentração para a aula por meio de uma atividade mais dinâmica. Os alunos pareceram empenhados na atividade que, sendo uma atividade de resposta rápida e ao mesmo tempo desafiante originou sorrisos. O mesmo efeito teve a entoação dos arpejos correspondentes ao I, IV e V de Dó Maior, tonalidade escolhida por ser a que seria posteriormente usada e o ditado de sons cantado. Este percorreu, sem os alunos saberem, o mesmo tipo de intervalos que surgiram posteriormente na memorização.

Na memorização do excerto de Giuliani (que constitui uma das peças que o aluno-q deverá preparar na sua aula de instrumento neste 3º período) concluí, aquando aproximação dos alunos, que os mesmo têm algumas dificuldades de memorização. No entanto, quando solicitei a entoação, aparte algumas falhas pontuais, as melodias estavam relativamente bem memorizadas. Penso agora, pois, que os alunos poderão ter algumas dificuldades de audição interior e de tradução para o código musical que os impede uma ágil escrita de melodias e não necessariamente dificuldades de memorização. No entanto, creio que esta é uma questão que só poderei responder de forma mais concreta mais adiante.

O excerto ouvido fora tocado por mim e por lapso foram ouvidas duas versões gravadas. Curiosamente a versão que eu considerei melhor não correspondeu ao que o professor que veio assistir à aula e a professora cooperante consideraram melhor. A seu entender o som estava mais abafado - o que é verdade. No entanto, a primeira versão, mais brilhante e de melodia mais perceptível, não era, do meu ponto de vista, a mais musical.

Senti alguma inércia na análise da estrutura do excerto, tendo sido necessárias duas audições do mesmo para se aperceberem de modo relativamente seguro da forma musical, que a meu entender, era bastante perceptível. Ao verificar o avanço dos trabalhos dos alunos apercebi-me que deveria dividir o exercício em duas partes o que fiz sem demora

apesar da planificação não ter sido realizada nesse sentido. A folha do aluno continha um erro numa nota e utilizei essa falha para solicitar aos alunos que identificassem o erro que estava presente na correção. A resposta foi enérgica o que me surpreendeu pela positiva. Leva-me novamente a questionar se os alunos terão ou não uma boa audição interior, uma vez que esta capacidade é considerada indispensável para a percepção de erros numa partitura.

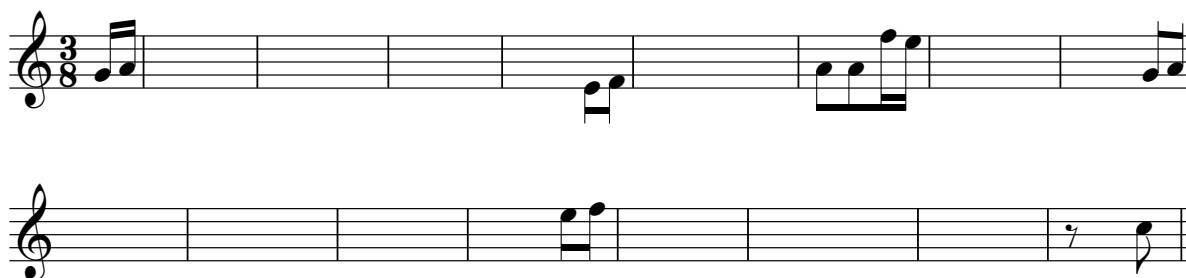
No final da aula (dos 45 minutos) voltou-se a entoar o solfejo memorizado e entreguei as fichas sobre compassos que realizei em consequência da aula passada e que estão anexadas à reflexão da aula do dia 20 de abril.

Em geral creio que a aula decorreu de forma positiva. Fico com a nota pessoal de que poderei incentivar um trabalho com mais foco na audição interior e na automatização do processo de tradução entre som e notação e vice-versa.

Porto, 28 de abril de 2015

Memorização melódica

Mauro Giuliani (1781-1929)
Raccolta di Pezzi op. 111, Allegretto



Mauro Giuliani (1781-1929)
Raccolta di Pezzi op. 111, Allegretto

Correção



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 5º grau

Número de aula: 7 de estágio | 4 de Maio de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 4 alunos

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Desenvolvimento do domínio do código musical

- Desenvolver relação entre som e notação (audição e leitura, melodia e ritmo);

Desenvolvimento de competências de memorização e compreensão musicais

- Analisar criticamente excertos musicais (forma, tonalidade, compasso, ritmo e figuração);

Desenvolvimento auditivo

- Desenvolver a acuidade auditiva no que diz respeito a distinção do ritmo de uma melodia em contexto musical.

_CONTEÚDOS

Ritmo

- Células rítmicas previstas para o final do 5º grau (consultar Programa da escola) musicalmente contextualizado e descontextualizado;

Melodia

- Intervalos melódicos individualizados e em série atonal previstos para o final do 5º grau (consultar Programa da escola) musicalmente descontextualizado;
- Melodias tonais nas escalas de Lá m, Si b M e Mi m.

Claves

- Claves C4 e F4

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]**Leitura dos exercícios dos exercícios 7 e 8 do Anexo I**

- Análise visual do excerto no que se refere ao compositor, contexto histórico, andamento, tonalidade, figuração rítmica, claves e fraseado;
- Leitura solfejada dos excertos
- Audição do excerto de Brahms (início do 2º andamento da Sinfonia nº2 op.73) e entoação dos cc.1-6 do Concerto para violoncelo em Lá menor de Vivaldi;

Leituras rítmicas do Livro de Apontamentos (pp.6 e 7, ex.5 a 10 e pp.2 e 3, ex.1-5);**Ditado rítmico com notas** dadas Mozart, Aria nº 15 d' A Flauta mágica

- Ouvir o excerto e determinar a pulsação, divisão do tempo e compasso;
- Ouvir o excerto e determinar número de frases, forma e tonalidade;
- Escrever o ritmo da melodia cantada;
- Proceder à correção do exercício:
 - Entoar o excerto todo sem nome de notas marcando o compasso;
 - Percutir o ritmo da melodia do baixo sobre a gravação;
 - Percutir o ritmo da melodia do baixo sem acompanhamento;
 - Escrever o ritmo da melodia do baixo

Entoar todo o excerto com nome de notas.

Verificação e correção do trabalho de casa (construção dos acordes)

- Entoação das notas dos acordes;

Entoação e ditado de intervalos

- Entoação de intervalos a partir de uma nota dada;
- Ditado de intervalos melódicos

- Correção por entoação do intervalo e graus conjunto que o constituem.

Ditado de sons

- Tocado ao piano duas vezes;
- Entoação de cada intervalo do ditado de sons em tempo real (mesmo andamento a que foi ditado);
- Entoação de cada intervalo do ditado de sons e respetivos graus conjunto, classificando quantitativamente o intervalo em tempo real;
- Classificar qualitativamente os intervalos.

Verificação do trabalho de casa (Improvisação)**Entoação do exercício 6 do Anexo II.****_RECURSOS E FONTES**

Mozart, Aria nº 15 d' A Flauta mágica

Anexos I e II

Matosinhos, 28 de abril de 2015

A professora Cooperante: 

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 04 de MAIO de 2014 (aula 7)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Só parte da aula planificada foi realizada conforme combinado com professora cooperante. A parte da aula que foi efetivada correspondeu ao desenvolvimento da relação som - notação rítmica manifestado na atividade de ditado rítmico com notas dadas da Aria nº15 d' "A flauta mágica" de Mozart.

O ditado rítmico propriamente dito foi antecedido por uma série de estratégias, algumas diretamente relacionadas com a atividade proposta outras relacionadas com uma contextualização. Apesar de não ter sido escrito na planificação, foi realizada a contextualização da obra no que se refere a período da História da Música, compositor, a obra em si. Esta contextualização foi realizada pelos alunos. Também foi pedida a forma musical, número de frases e tonalidade apesar de teoricamente não constituir informação essencial para a execução de um ditado rítmico. Defendo, no entanto, que a audição musical deve ser realizada como um todo, apesar de aceitar que por vezes se negligencie um ou outro aspeto por questões de gestão do tempo de aula. Tendo notado alguma falta de capacidade de memorização por parte dos alunos, estas questões e a solicitação de audição atenta pretendem contribuir para o desenvolvimento da sua memória musical.

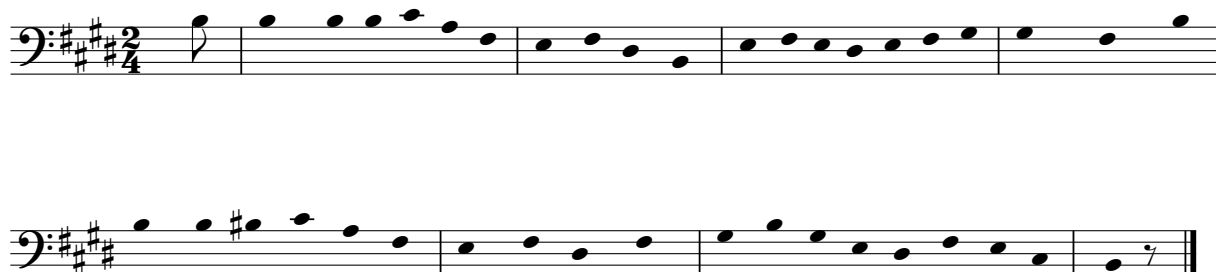
A correção foi realizada como planeado e foram os alunos a traduzir para notação musical toda a frase rítmica. Optei por pedir, em cada pulsação, ao aluno que tivesse dúvidas para indicar a célula rítmica correspondente. Naturalmente esta forma de corrigir ocupa mais tempo da aula mas penso que poderá criar duas situações positivas: solicitar a sinceridade do aluno com tranquila aceitação das duas fragilidades e criar espaço para aprendizagens mais sólidas.

Creio que a aula decorreu de forma positiva mas gostaria de ter tido uma participação mais ativa dos alunos. Embora participem sempre, sinto alguma lentidão nas respostas e na ação para qualquer atividade. Acredito que, com tempo e insistência, isso poderá vir a mudar.

Porto, 09 de abril de 2015

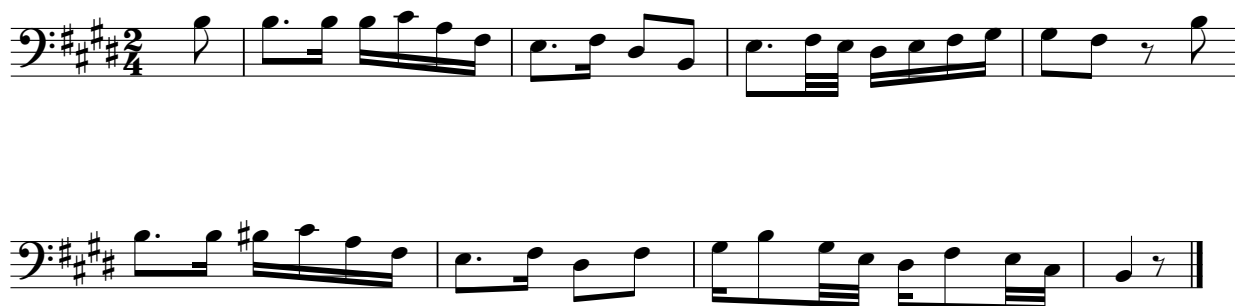
Ditado rítmico com notas dadas

W. A. Mozart (1756-1791)
Aria nº 15, Flauta Mágica



Correção

W. A. Mozart (1756-1791)
Aria nº 15, Flauta Mágica



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 5º grau

Número de aula: 8 de estágio | 11 de Maio de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 4 alunos

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Desenvolvimento do domínio do código musical

- Desenvolver relação entre som e notação (audição e leitura);

Desenvolvimento auditivo

- Desenvolver a acuidade auditiva no que diz respeito frases rítmicas a duas partes fora do contexto musical.
- Preparação para a Prova Global.

_CONTEÚDOS

- Células rítmicas elencadas no Programa de Formação Musical para o 5º grau;
- Intervalos elencados no Programa de Formação Musical para o 5º grau;
- Melodia tonal.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Leitura de dois exercícios dos Anexos por sorteio

- Leitura em conjunto de dois exercícios dos Anexos (um exercício do Anexo 1 e um exercício do Anexo 2). Se o exercício sorteado o permitir, solicitar a leitura a solo de excertos (por exemplo: a leitura começar por ser em conjunto e nomeando um aluno ele prossegue sozinho, nomeando o outro esse prossegue sozinho, etc., sem a leitura parar).

Leituras rítmicas do Livro de Apontamentos (pp.6 e 7, ex.5 a 10 e pp.2 e 3, ex.1-5);

- Percutir o ritmo superior com a caneta e o inferior com a mão; alternativa: os alunos percutirem a frase rítmica no piano; se tal não for possível eu própria, professora estagiária, procederei à leitura realizada em conjunto, no piano³.

Ditado rítmico a duas partes

- Discutir estratégias para elaboração do exercício;
- Escrever a frase rítmica (solicitar a escrita em quatro audições mas realizar 5 audições).
- Proceder à leitura das frases rítmicas escritas⁴; solicitar comparação com a frase previamente ouvida.
- Proceder à correção por análise da sequência de sons em polifonia (compreender como as duas vozes se relacionam tempo a tempo);
- Proceder à leitura da frase rítmica ditada.

Verificação e correção do trabalho de casa (construção de frases rítmicas em diversos compassos).

- Verificação individual dos trabalhos realizados;
- Leitura rítmica de uma das frases compostas.

Entoação e ditado de intervalos harmónicos

- Entoação de intervalos a partir de uma nota dada;
- Ditado de intervalos harmónicos
- Correção por entoação do intervalo e graus conjunto que o constituem.

Verificação do trabalho de casa (Improvisação).

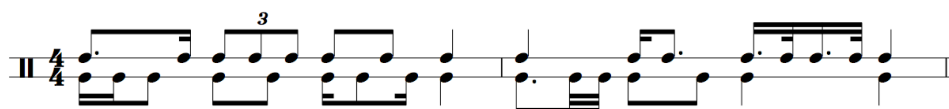
³ O objetivo será aproximar a leitura da escrita pela audição do mesmo timbre.

⁴ O objetivo será aproximar a escrita da leitura.

Anexos I e II

A professoressa Cooperanti: Fine

Ditado rítmico:



214

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 11 de MAIO de 2014 (aula 8)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Só parte da aula planificada foi realizada conforme combinado com professora cooperante. A parte da aula que foi efetivada correspondeu ao desenvolvimento da relação notação - som - notação rítmica, manifestado nas atividades de leitura solfejada e rítmica e ditado rítmico. Foi realizada ainda uma parte de consolidação dos conhecimento teóricos pela correção do trabalho de casa solicitado anteriormente.

A leitura dos exercícios anexos sorteados não decorreu com a solidez e fluidez desejada o que revela que algo está a falhar. A hipótese mais fácil para um professor dar é indicar falta de estudo por parte dos alunos. Mas se eu optar mental e emocionalmente por essa resposta sentirei que a minha liberdade de ação é diminuída uma vez que a execução correta daqueles exercícios não dependem de mim mas sim única e exclusivamente do empenho dos alunos. Deste modo, que sugestões eu poderia dar para que estas leituras fossem realmente uma ferramenta de aprendizagem? O conhecimento das obras, a sua audição e comentário, parecem-me factores de motivação para trabalhar os excertos. Por vezes sinto que os as leituras solfejadas não entoadas estão a ser realizadas pelos alunos de uma forma completamente alheia à musicalidade inerente à obra. Creio que solicitar, nas leituras solfejadas, as articulações, as dinâmicas, os andamentos da obra, será uma forma de lembrar os alunos que estão a trabalhar sobre música e desta forma encaminhá-los para uma maior motivação tanto para o trabalho em conjunto como para o individual. Talvez se pudesse também solicitar a cada aluno um pequeno trabalho que contextualizasse o compositor e a obra de um dos exercícios anexos escolhidos por si. Creio que os exercícios dos anexos poderão ser muito interessantes se forem utilizados para a *música*.

A leitura rítmica foi realizada quase sem paragens ou correções. Quando notei alguma dúvida pedi, no fim da frase rítmica, para se repetir bastando olhar com um sorriso para o aluno que sentiu dúvidas em algum ponto para ele perceber que tinha algo para corrigir. Em geral nestas repetições os alunos conseguiram sempre corrigir-se. Eu também realizei a leitura com os alunos, executando-a ao piano. Deste modo, ao proceder à leitura de uma forma auditivamente idêntica aos ditados, os alunos poderão associar de uma forma mais coesa o que estão a ler ao timbre do piano. Hipoteticamente o reconhecimento poderá ser facilitado. Tal como indicado na planificação por vezes, dizendo um nome, esse aluno prosseguiu a leitura sozinho. Desta forma penso ter

conseguido que os alunos estivessem sempre empenhados.

O ditado rítmico foi realizado cinco vezes e decorreu conforme planeado. Mais uma vez a correção foi realizada pelos alunos que tivessem dúvidas, que se esforçaram por obter respostas onde não tinham conseguido durante a realização do ditado. Tal como dito anteriormente esta forma de corrigir ocupa mais tempo da aula, mais acredito que promova aprendizagens mais duradouras.

A correção do trabalho de casa realizado sobre a ficha teórica que realizei para uma mais consolidada aprendizagem dos compassos foi realizada em conjunto no quadro. Pedi sempre um exemplo aos alunos e procedeu-se à leitura das frases rítmicas pelos alunos criadas. Creio que a folha com o resumo explicativo, os exemplos dados e os exercícios solicitados contribuíram para uma compreensão mais profunda do conteúdo.

A parte da aula que me foi atribuída deveria ter tido uma duração próxima dos quarenta e cinco minutos, no entanto ultrapassei esse tempo. Tendo sido advertida pelos professores que supervisionam o meu trabalho que devo realizar as atividades de forma mais calma, esforço-me por dar as aulas dessa forma. No entanto, estando a dar as aulas de um modo com qual não me sinto tão à vontade, não tenho, naturalmente, o controle da mesma, dos alunos, do tempo, da atenção e empenho que usualmente tenho na minha própria prática pedagógica. Apesar deste desconforto creio que ter realizado a aula de forma mais pausada foi positivo, especificamente para estes alunos que pareceram acompanhar bem a aula dada. Talvez eu possa repensar o meu ritmo de trabalho, colocá-lo em questão, mesmo que depois chegue à conclusão que prefiro continuar a lecionar como lecionei até ao momento.

Porto, 14 de abril de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 5º grau

Número de aula: 9 de estágio | 18 de maio 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 4 alunos

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

O objetivo da presente aula prende-se com motivos de avaliação.

_CONTEÚDOS

- Todos os conteúdos rítmicos, melódicos, harmónicos e teóricos abordados até ao 5º grau conforme programa de Formação Musical da Escola de Música Óscar da Silva.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Sendo uma aula de avaliação, não participarei ativamente. Ainda assim realizei uma proposta de prova escrita que anexarei em Recursos e Fontes segundo as indicações solicitadas pela professora cooperante e pelas informações retiradas dos documentos da Escola de Música Óscar da Silva.

_RECURSOS E FONTES

Ritmo
uma parte

0,25x8 2

duas partes

0,35x6 2,1

com notas dadas

0,06x20 1,2

Haydn, Sonata para piano Hob. xvi-8 (1º andamento)

Melodia
Identificação de intervallos

0,2x3 0,6

ditado de sons

0,25x8 2

ditado melódico

37 notas 30 tempos 3,6

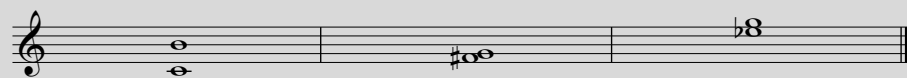
W. A. Mozart (1756-1791)
Concerto nº 4 para trompa, *Romanza*

Harmonia

identificação de intervalos

0,2x3

0,6



identificação de acordes

Mi M₆ | Sol # dim | Dó 7 | Ré m_{6/4} || 0,25x4

1

ditado a duas vozes

42 notas

4,8

Haydn, Quarteto op.76, n°6, II andamento Fantasia. Adagio

Adagio

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

Teoria

construção

0,24x5

1,2

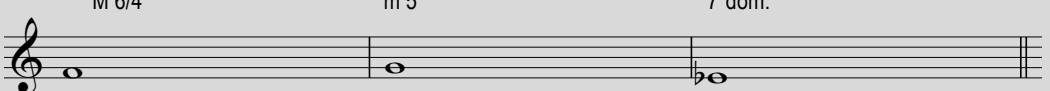
Ré m Mista



Sol hexáfona



M 6/4 m 5 7ª dom.




análise harmónica

0,1x9 0,9

J.S.Bach (1685 – 1750), Coral em (tonalidade) _____

"Aus meines Herzens Grunde"



Matosinhos, 12 de maio de 2015

A professora Cooperante: *Fátima*

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 18 de MAIO de 2015 (aula 9)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Nenhuma parte da aula planificada foi realizada. A Escola de Música Óscar da Silva tem um procedimento próprio de realização das provas que inclui que seja um professor a realizar uma das provas (p.ex. escrita) e outro professor que lecione o mesmo grau a criar a outra prova (p.ex. oral). Por outro lado a professora cooperante não considerou ético aceitar uma prova realizada por mim, considerando responsabilidade sua a realização das provas. Por esse motivo realizei a proposta observável na planificação relativa a esta reflexão.

Na aula da prova realizei os dois primeiros exercícios ao piano, portanto, os ditados rítmicos a uma e duas partes e o restante foi realizado pela professora. Creio ter controlado o tempo relativamente bem, talvez excedendo ligeiramente o tempo desejável. No entanto, tal como referido anteriormente, estando agora a passar por um processo de adaptação do meu ritmo de trabalho ao ritmo de trabalho solicitado pelos professores supervisores, não me sinto confortável, principalmente com uma turma que para todos os efeitos não é “minha”, na exigência de mais rapidez de resposta. Por esse motivo o meu tempo de escolha para ditar uma segunda, terceira ou quarta vez foi observar os alunos, verificando quando quase todos tinham parado de escrever. Nesse momento perguntei “mais uma vez?” e só aí repeti a audição.

Creio que apesar das minhas inseguranças atuais neste aspeto, tudo decorreu como previsto e de acordo com o pretendido.

Sobre a planificação, a professora considerou o ditado rítmico com notas dadas talvez um pouco desadequado à turma o que, numa análise posterior, concordo plenamente.

Porto, 21 de maio de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 5º grau

Número de aula: 10 de estágio | 25 de maio de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 4 alunos

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

O objetivo da presente aula prende-se com motivos de avaliação. Realizarei portanto uma proposta de prova oral que procure ser o mais semelhante possível à já realizada pelos professores da Escola de Música Óscar da Silva pensando nas turmas muito numerosas e para as quais seria eventualmente útil ter mais do que uma prova para que se possam realizar as provas orais de forma mais célere.

No que se refere ao teste oral por si só:

COMPETÊNCIAS

- Desenvolvimento da leitura à primeira vista: rítmica, entoada *à capella* e com acompanhamento e solfejada com diversas claves;
- Conhecimento de repertório variado através da leitura;
- Desenvolvimento da relação notação-som;
- Conhecimento da teoria musical e das regras que a regem.

OBJETIVOS

- Ler frases rítmicas a uma e a duas partes em contexto musical;

- Entoar melodia com e sem acompanhamento instrumental;
- Improvisar melodia sobre ritmo dado com consciencialização das notas entoadas;
- Solfejar nas claves de G2, C3 e F4.

_CONTEÚDOS

- Todos os conteúdos rítmicos, melódicos, harmónicos e teóricos abordados para e até ao 5º grau conforme programa de Formação Musical da Escola de Música Óscar da Silva.
- Anexos I e II.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Sendo uma aula de avaliação, não participarei ativamente. Ainda assim realizei uma proposta de prova oral que anexarei em Recursos e Fontes segundo a proposta explicada no capítulo dos Objetivos.

_RECURSOS E FONTES

Leituras obrigatórias - sorteio de um exercício do Anexo 1 e um exercício do Anexo 2

Ritmo

a uma parte

Preludio XV, J.S.Bach (1685 – 1750)



a duas partes

Sonata 21 *Allegro*, D. Scarlatti (1685-1757)



Melodia

entoação com acompanhamento ao piano e marcação do compasso

Fairest isle, Andante, H. Purcell (1659-1695)

The musical score for 'Fairest isle' is written in 3/4 time, D minor, and Andante. It consists of a vocal melody and a piano accompaniment. The piano part features a steady bass line and chords that support the melody. The melody is simple and lyrical, with a repeat sign at the end.

entoação à capella com marcação do compasso

Minnelied, F. Schubert (1797 – 1828)

The musical score for 'Minnelied' is written in 6/8 time, D major, and Andante. It consists of a vocal melody and a piano accompaniment. The piano part features a steady bass line and chords that support the melody. The melody is simple and lyrical, with a repeat sign at the end.

improvisação com marcação do compasso – escala m harmónica

The musical score for improvisation with harmonic scale is written in 9/8 time, D major, and Andante. It consists of a single melodic line. The melody is a harmonic scale, with a repeat sign at the end.

Teoria

leitura solfejada com marcação do compasso

Quarteto KV.546, Fuga cc.7-11, W. Mozart (1756 – 1791)



questões sobre o programa do Curso Básico

Matosinhos, 17 de maio de 2015

A professora Cooperante: *Fátima*

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 25 de MAIO de 2015 (aula 10)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Tal como referido na reflexão anterior nenhuma parte da aula planificada foi realizada. A Escola de Música Óscar da Silva tem um procedimento próprio de realização das provas que inclui que seja um professor a realizar uma das provas (p.ex. escrita) e outro professor que leciona o mesmo grau a criar a outra prova (p.ex. oral). Por outro lado a professora cooperante não considerou ético aceitar uma prova realizada por mim, considerando responsabilidade sua a realização das provas. Por esse motivo realizei a proposta observável na planificação relativa a esta reflexão.

Na avaliação de exercícios orais tenho observado, na minha experiência como professora duas abordagens distintas. Uma prende-se com a avaliação geral de cada exercício em que o professor, numa súmula de critérios que considera importantes, numera a performance do aluno. Noutra abordagem o professor contabiliza os elementos avaliáveis e dá uma cotação por soma dos elementos em que o aluno foi bem sucedido. A professora cooperante avalia por esta segunda abordagem. Na aula realizei a título pessoal a avaliação dos alunos (tal como os professores constituintes do júri) seguindo o procedimento da professora cooperante. Para mim foi surpreendente verificar que os valores que me deram em todos os exercícios eram superiores ao que a minha intuição sugeriria. No final da aula, ao comparar as minhas contabilizações com as dos professores presentes verifiquei que os meus valores estavam mais altos que os de ambos os professores (embora o diferencial não fosse considerável).

Pode-se verificar neste teste os alunos que se prepararam ao longo do ano e os alunos que se preparam para este teste pela sua performance. Sobre o teste em si, os exercícios pareceram adequados à turma em questão e bastante interessantes.

Porto, 28 de maio de 2015

Anexo 4 | Planificações e reflexões 8º grau

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 8º grau

Número de aula: 4 de estágio | 27 de novembro de 2014

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 7

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

O objetivo do professor nesta aula é verificar os conhecimentos e as competências adquiridas durante o percurso das alunas na Formação Musical até à data no que se refere a leitura e improvisação melódica.

Para isso o professor analisará, avaliará e classificará numericamente o aluno quanto a [objetivos relacionados com o aluno]⁵:

- Executar leituras previamente estudadas em casa;
- Reconhecer visualmente células rítmicas em contexto de frases com mudança de compasso;

⁵Os testes parecem ter objetivos mais relacionados com o professor do que com o aluno. Não retirando o valor que tem o aluno perceber o que acontece quando é confrontado com uma espécie de performance, os testes, sejam escritos ou orais, parecem ter funções mais relacionadas com uma necessidade de segurança por parte do professor no sentido de cumprir as suas obrigações como *classificador*. Uma vez que classificar um aluno, especialmente numericamente, tendo como base o seu trabalho na aula parece adquirir um estado de objeto imaterializável, o professor realiza os testes por forma a ter uma ferramenta de proteção e justificação das suas classificações. Ponho a hipótese que o esquecimento desta base levou a que os testes sejam obrigatórios, independentemente da capacidade dos professores de avaliar e classificar sem recorrer a esse instrumento. Sentiu-se a necessidade na elaboração desta planificação explicitar o objetivo primeiro da aula e que está relacionado, do ponto de vista pessoal, com o professor e depois os objetivos relacionados com o aluno. Dado o carácter da aula (teste avaliativo) pareceu-me mais condizente com a realidade a especificação de objetivos e não de competências.

- Conjugar leitura rítmica com leitura melódica;
- Entoar melodias em contexto atonal;
- Improvisar frase melódica com acompanhamento dado (e consequente reconhecimento visual e reconhecimento auditivo de diferentes funções harmónicas);
- Proceder a leitura solfejada vertical com diferentes claves.

_CONTEÚDOS

Os conteúdos desta aula são relativos ao próprio teste. Desse modo poder-se-iam considerar como conteúdos avaliados na aula anterior e corrigidos na presente os seguintes:

- Mudanças de compasso;
- Melodias tonais e atonais;
- Funções tonais (e respetivos graus tonais, em estado fundamental ou invertido) e modulação à relativa maior;
- Clave de dó 1ª linha.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

A aula constituirá uma sequência de atividades conforme as indicações elaboradas e acordadas pelo grupo de Formação Musical da Escola de Música Óscar da Silva.

- Leitura sorteada retirada do anexo I;
- Leitura sorteada retirada do anexo II;
- Leitura rítmica com mudança de compasso;
- Leitura entoada tonal com percussão;
- Leitura entoada atonal;
- Leitura solfejada com mudança de clave.

RECURSOS E FONTES

Testes orais - folha do aluno;

Anexos - os dos alunos;

Material recorrente das salas de aula de música⁶.

Matosinhos, 3 de dezembro de 2014

A professora Cooperante: 

⁶ Para todas as aulas não serão referidos na sua especificidade o quadro com pautas, caneta, cadernos dos alunos, aparelhagem, piano ou até Livro de Apontamentos, Anexos ou fotocópias entregues pela professora a menos que seja considerado por algum motivo que tal é importante para se perceber o que se passou na aula.

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 27 de novembro de 2014 (aula 4)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

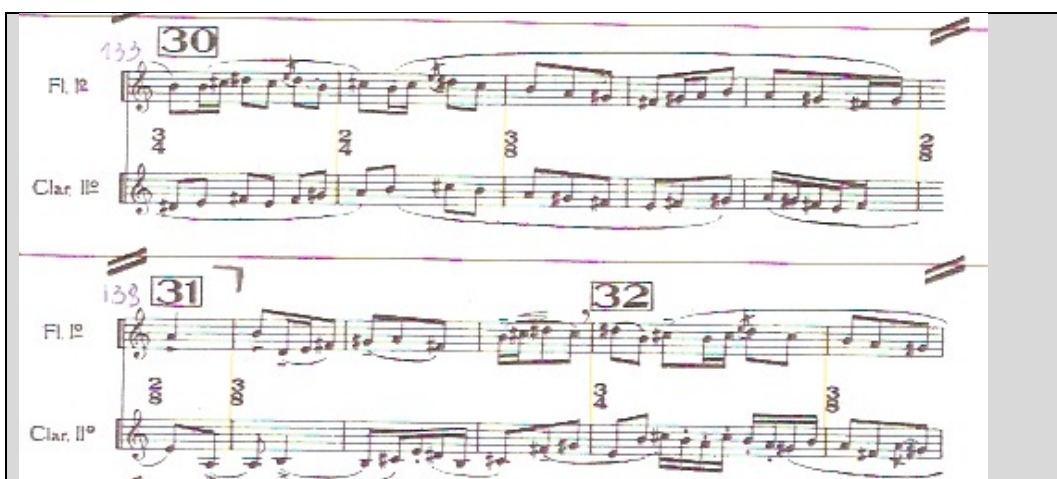
Esta proposta de planificação foi realizada numa tentativa pessoal de realizar um teste oral tão do agrado da professora cooperante que esta se sentiria tentada a utilizá-la. No entanto a mesma considerou que tal não seria ético porque sentiria que estava a utilizar material do estagiário para seu próprio proveito. Estando eu preocupada por cumprir as solicitações da unidade curricular Prática Educativa, que insistia na observação de três aulas e estágio das seguintes até ao final do primeiro semestre do ano letivo, propus realizar na mesma o teste oral solicitando-o à professora cooperante que me desse um *feedback* sobre o mesmo. Só depois da reunião com a professora cooperante para discutir a minha proposta de teste oral a 1 de dezembro às 18 horas, pude explicar de forma clara que seria, na minha opinião, vantajoso que ela utilizasse material realizado por mim. No entanto, tal já não tinha sucedido uma vez que este encontro se realizou após o teste.

A minha proposta de teste tentou ir ao encontro de três situações:

- O que observara nas aulas;
- O que está planificado em “Programas dos testes”, documento realizado na escola;
- As minhas próprias ideias sobre utilização de excertos de obra na Formação Musical (que, na minha opinião, deve ser máximo dentro dos contextos reais.

Sobre o primeiro exercício, que tentei fazer dentro do que observei nas aulas, compus uma sequência rítmica. Cheguei a procurar material dentro das obras do século XX excertos que me parecessem adequados. No entanto, querendo realizar algo o mais parecido possível com o que a professora havia feito, desisti realizar o exercício dessa forma. O excerto que havia recolhido para o efeito fora retirado da Sinfonia para instrumentos de sopro de Stravinsky, cc.129-138, a parte da flauta, solicitando, nesse caso que as apogiaturas não fossem lidas. Para efeitos de teste oral teria de tomar uma decisão sobre o





aspecto do exercício: se o supra ou se passaria apenas a parte da flauta ou ainda se reduziria a parte de flauta a uma frase rítmica, sem notas. Neste último caso pergunto-me qual seria então o objetivo de usar um excerto de obra.

Apesar da minha intenção de realizar exercícios o mais parecido possível com o que observara na aula, a professora comentou, nesta reunião de 1 de dezembro, que preferia sempre usar obras - e na realidade usou um excerto de Orff, Carmina Burana, para a leitura rítmica com mudança de compasso. Outra questão ainda discutida com a professora teve que ver com o facto de eu ter escrito, na proposta de prova oral, $t=t$ que eu pensava que era o que a professora utilizava uma vez que no contexto de aula foi isso que observei. Na realidade essa indicação não era dada e a professora realmente apenas insistia com as alunas para perceberem as indicações $\text{♩} = \text{♩}$ transformando-as, neste caso e apenas no seu caderno, em $t = t$.

A professora comentou ainda que provavelmente não faria uma improvisação tão longa, mas, consultando o "Programa de Testes", percebeu que estava perfeitamente dentro do exigido e achou então que estava adequado. Referiu ainda que considerava o teste ajustado ao grau e à turma em questão que a única questão a apontar seria o referido para a leitura rítmica com mudança de compasso.

Porto, 2 de dezembro de 2014

A professora Cooperante: *Fátima*

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 8º grau

Número de aula: 5 de estágio | 4 de dezembro de 2014

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 7

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

O objetivo da professora, nesta aula, é verificar os conhecimentos e as competências adquiridas durante o percurso das alunas na Formação Musical até à data. Para isso o professor analisará, avaliará e classificará numericamente o aluno quanto a [objetivos relacionados com o aluno]⁷:

- Reconhecer auditivamente mudanças de compasso em contexto apenas rítmico (frase rítmica com células adequadas aos compassos ;
- Reconhecer células rítmicas auditivamente em contexto de obra com apoio da linha melódica⁸;
- Reconhecer auditivamente intervalos melódicos sem contexto e isolados e em contexto melódico;
- Reconhecer auditivamente intervalos harmônicos sem contexto e isolados;
- Reconhecer auditivamente melodias tonais em contexto polifônico (recurso a excerto de obra tocado ao piano)⁹;


⁷ Os testes parecem ter objetivos mais relacionados com o professor do que com o aluno. Para mais sobre o assunto ver a nota 1 da planificação da aula 5_2014_11_27.

⁸ A estratégia utilizada para este é o ditado rítmico com notas dadas.

- Reconhecer auditivamente acordes em posição cerrada ou aberta em registo médio do piano;
- Reconhecer auditivamente melodias tonais em contexto polifónico e homorrítmico com igual foco no reconhecimento de funções e graus harmónicos;
- Reconhecer auditiva e visualmente cadências harmónicas;
- Construir acordes através de um baixo dado em diferentes claves.

CONTEÚDOS

Os conteúdos desta aula são relativos ao próprio teste. Desse modo poder-se-iam considerar como conteúdos avaliados na aula anterior e corrigidos na presente os seguintes:

- Mudanças de compasso com mudanças de pulsação;
- Células rítmicas  e
- Melodias tonais em contexto de quarteto de cordas clássico (recurso a Haydn);
- Atonalismo (recurso a Bela Bartok);
- Intervalos simples¹⁰ e compostos¹¹ (melódicos e harmónicos);
- Acordes Maiores ou menores, em estado fundamental, 1ª ou 2ª inversão, em posição cerrada ou aberta, acordes Aumentados ou diminutos em estado fundamental, acordes de 7ª da dominante em estado fundamental ou invertido, acordes de 7ª menor, maior, da sensível em

⁹ Este objetivo será desejavelmente atingido e observável por meio do ditado melódico atonal. A referência a ser tocado ao piano tem que ver com o que fui observando nas aulas: os ditados atonais e os ditados corais são realizados ao piano. Uma vez que a planificação que realizei pretende unir-se às necessidades da professora cooperante, realizei a planificação a pensar no que havia observado de forma a que a minha planificação pudesse ser usada pela professora se considerasse conveniente e do seu agrado. Questiono-me, nestas situações, se o recurso ao piano não poderia ser diminuído. Creio que não será negativo iniciar os ditados atonais e os ditados corais com o recurso do piano e ir incluindo (ainda no 6º grau quando aqueles foram introduzidos) gravações. Do ponto de vista pessoal não há a necessidade de se começar imediatamente com recurso a obras tocadas nos seus instrumentos, desde que estas venham a ser introduzidas e que se tornem um acontecimento natural para os alunos. Do mesmo modo não me causaria desconfiança alguma saber que colegas de Formação Musical só utilizam obras gravadas e excluem o piano como recurso para estes ditados melódicos ou outros e até ditados rítmicos e classificações de intervalos, acordes e cadências. Apenas não *me* identifico, *ainda*, com o recurso totalitário de obras e gravações.

¹⁰ No ditado atonal e portanto em contexto de obra.

¹¹ Nos ditados de intervalos.

estado fundamental e acordes de 9ª menor ou 9ª maior em estado fundamental;

- Cadências Perfeitas, Imperfeitas, Plagais, Suspensivas ou Evitadas;
- Funções harmônicas I, vi, IV, I_{6/4}, V, V₇ e modulações ao IV por cadência perfeita.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

A aula constituirá uma sequência de atividades conforme as indicações elaboradas e acordadas pelo grupo de Formação Musical da Escola de Música Óscar da Silva.

- Ditado de uma frase a uma parte até 10 pulsações com mudanças de compasso, repetida no mínimo 4 vezes e com cotação aproximada de 1,2/20;
- Ditado de uma frase com notas dadas até 20 pulsações retirado de um excerto musical por gravação, repetida no mínimo 4 vezes e com cotação aproximada de 1,6 valores;
- Ditado e identificação de dois intervalos melódicos simples ou compostos tocados ao piano, repetidos 2 vezes e com cotação aproximada de 0,4/20;
- Ditado atonal até 12 pulsações retirada de uma obra musical tocado ao piano, repetida no mínimo 4 vezes e com cotação aproximada de 2,2/20;
- Ditado e identificação de dois intervalos harmônicos simples ou compostos tocados ao piano, repetidos 2 vezes e com cotação aproximada de 0,4/20;
- Ditado de acordes (entre os definidos em Conteúdos) tocados 2 vezes e com cotação aproximada de 1,2/20;
- Ditado de espaços por gravação cujo excerto será ouvido no mínimo 6 vezes e com cotação aproximada de 5/20;
- Ditado coral a quatro vozes em que uma das vozes é dada, ditada no mínimo 6 vezes e com cotação aproximada 6/20;
- Identificação de uma cadência tocada ao piano (uma vez que foi isso que observei na aula) tocada duas vezes e com cotação aproximada de 1/20;

- Identificação visual de uma cadência escrita com cotação aproximada de 0,5/20
- Construção de dois acordes a partir de um baixo dado com cotação aproximada de 0,35/20.

_RECURSOS E FONTES

Gravações de

- Haydn, Sonata para piano Hob. XVI-8 (1º andamento);
- Haydn, Quarteto op.76, nº 6, (2º andamento);

Testes escritos - folha do aluno;

Material recorrente das salas de aula de música¹².

_ANEXO



Prova Escrita de Formação Musical 8º grau

2014/2015 1º Período

Folha do professor

Ritmo

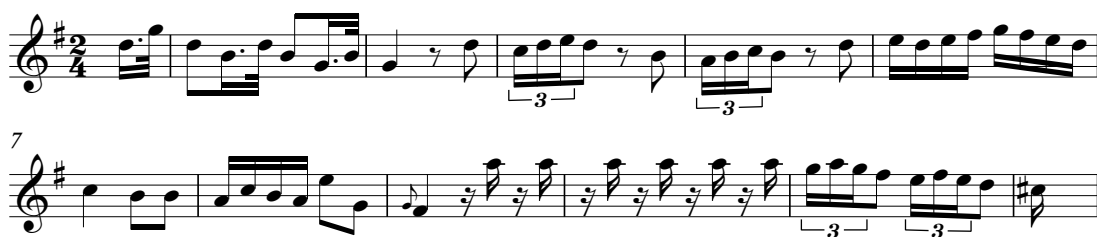
1. Ditado rítmico a 1 parte com mudanças de compasso



2. Ditado rítmico com notas dadas

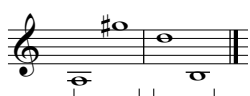
¹² Para todas as aulas não serão referidos na sua especificidade o quadro com pautas, caneta, cadernos dos alunos, aparelhagem, piano ou até Livro de Apontamentos, Anexos ou fotocópias entregues pela professora a menos que seja considerado por algum motivo que tal é importante para se perceber o que se passou na aula.

Haydn, Sonata para piano Hob. xvi-8 (1º andamento)



Melodia

1. Identificação de intervalos melódicos



Ditado melódico atonal

Bartok, Quarteto de cordas nº2



Harmonia

1. Identificação de intervalos harmônicos



2. Identificação de acordes: Mi 9ªm | Sol b M (2ª inv.) ||

3. Ditado de espaços

Haydn, Quarteto op.76, n°6, II andamento Fantasia. Adagio

Adagio

4. Ditado melódico coral

J. S. Bach, "Uns ist ein Kindlein heut geborn" (BWV 414)

5. Identificação de cadência

J. S. Bach, "Nicht so traurig, nicht so sehr" (BWV 384)

Cadência à Dominante

Teoria

1. Identificação de cadência escrita

J. S. Bach, "Wenn ich in Angst und Not" (BWV 427)

Cadência Imperfeita

2. Construção de acordes Dó m (2ª inv) em clave F3 | Si 7ª menor em clave C3



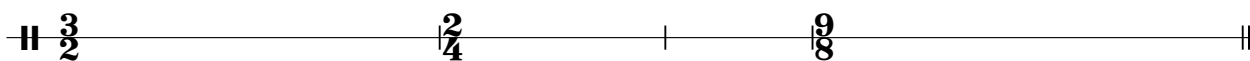
Prova Escrita de Formação Musical 8º grau

2014/2015 1º Período

Folha do aluno

Ritmo

1. Ditado rítmico a 1 parte com mudanças de compasso

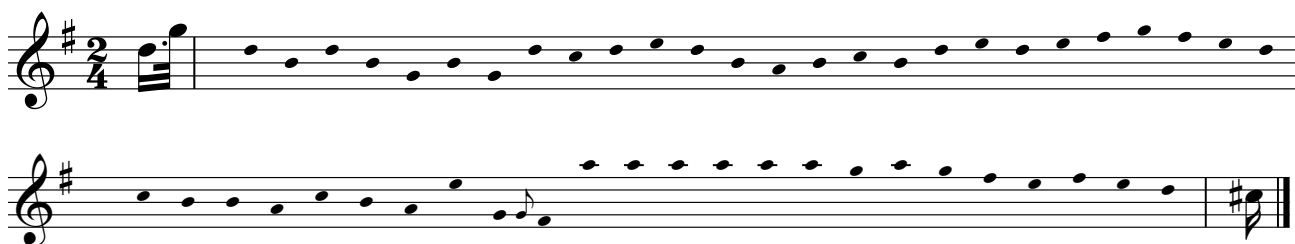


1.

2.

2. Ditado rítmico com notas dadas

Haydn, Sonata para piano Hob XVI-8 (1º and.)



1.

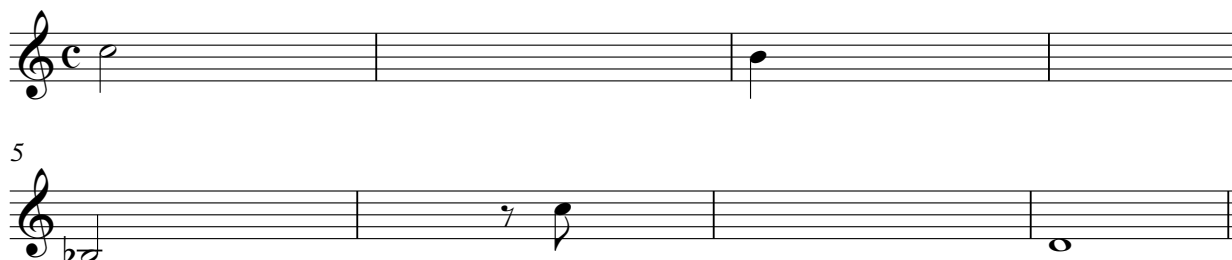
2.

Melodia

1. Identificação de intervallos melódicos

2. Ditado melódico atonal

Bartok, Quarteto de cordas nº2



Harmonia

1. Identificação de intervallos harmônicos

2. Identificação de acordes

1.

2.

3.

1. Ditado de espaços Haydn, Quarteto op.76, nº 6, (2º and). *Fantasia. Adagio.*

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

5

2. Ditado melódico coral

J.S. Bach "Uns ist ein Kindlein heut geborn" (BWV 414)

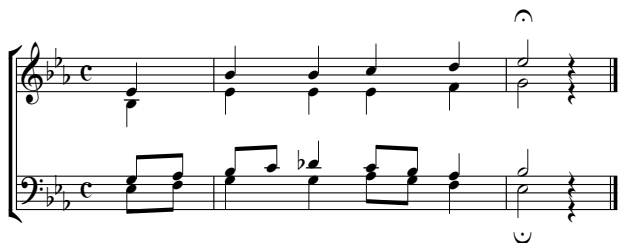
3. Identificação de cadência

1.

Teoria

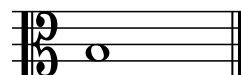
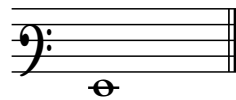
1. Identificação de cadência escrita

J. S. Bach, "Wenn ich in Angst und Not" (BWV 427)



Cadência _____

2. Construção de acordes



m (2ª inv.)

7ª menor

_ Matosinhos, 1 de dezembro de 2014

A professora Cooperante: *F. Pinheiro*

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 4 de dezembro de 2014 (aula 5)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Esta proposta de planificação foi realizada numa tentativa pessoal de realizar um teste escrito tão do agrado do professor cooperante que este se sentiria tentado a utilizar. Por esse motivo, no esforço de que a minha proposta chegasse a tempo de a professora a avaliar, acabei por utilizar dois excertos do mesmo compositor. Naturalmente preferiria escolher sempre compositores diferentes para cada exercício de cada teste, apenas por uma questão de princípio - o princípio da experiência variada que fornece mais possibilidades para uma cultura musical com horizontes mais largos. No entanto não foi possível nas condições reais, o que me levou a refletir sobre qual será o meu lugar, que lugar ocupo e que lugar ocuparei, entre a pedagogia imaginada e a pedagogia possível. Que escolhas terei de fazer que secundarizam bons métodos em prol do que consigo fazer - com as minhas características pessoais: velocidade de pensamento, velocidade de investigação, limites da minha criatividade, limites técnicos. E, juntando a tudo isto, o aluno, a escola e os seus contextos específicos.

Do ponto de vista pessoal, o facto de o teste ser constituído por “tantos” (?) exercícios, torna-o muito cansativo. No entanto só o pondo em prática é que saberei. O que me leva ao motor desta planificação.

A presente planificação foi sugerida por mim à professora uma vez que as aulas combinadas para observação haviam terminado há duas aulas para se iniciarem, tal como referido na planificação anterior, algumas funções de leccionação. No entanto o *timing* foi o mais inoportuno possível. Uma vez que não poderia participar nas aulas sem intimidar as alunas, especialmente num momento em que elas estão mais expostas, resolvi fazer as propostas de testes. Tal como dito anteriormente, a minha tentativa foi realizar o teste com tempo para a professora cooperante o poder analisar e eventualmente utilizar algo dele - o que inicialmente a professora pensou que seria falta de ética da sua parte. A professora utilizou um dos exercícios - a classificação da cadência escrita - no seu teste.

Porto, 7 de dezembro de 2014

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 8º grau

Número de aula: 6 de estágio | 11 de dezembro de 2014

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 7

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Relativos à correção dos exercícios do teste:

- Desenvolver autonomia;
- Desenvolver competências de autocorreção;
- Desenvolver competências de autoavaliação;

Relativos aos exercícios do teste:

- Compreender a pulsação num contexto em que ocorrem mudanças de compasso¹³.
- Desenvolver relação entre som e notação (seja ao nível rítmico como melódico)¹⁴.
- Desenvolver a acuidade auditiva no sentido de reconhecer padrões melódicos e harmônicos (intervalos, acordes, imitações melódicas)¹⁵.
- Reconhecer funções harmônicas (auditiva ou visualmente) e relacioná-las com os

¹³ Competência a desenvolver através do ditado rítmico com mudança de compasso.

¹⁴ Competência a desenvolver através dos ditados rítmicos e melódicos.


¹⁵ Competência a desenvolver através dos ditados de intervalos, de acordes, análise auditiva do excerto relativo ao ditado rítmico com notas dadas e ditado de espaços do Concerto Brandeburguês nº 5 de Bach e ainda ditado melódico atonal.

conhecimentos teóricos que permitem identificar as cadências¹⁶.

- Relacionar excertos com os seus contextos históricos.

_CONTEÚDOS

Os conteúdos desta aula são relativos ao próprio teste. Desse modo poder-se-iam considerar como conteúdos avaliados na aula anterior e corrigidos na presente os seguintes:

- Mudanças de compasso com mudanças de pulsação;
- Célula rítmica ;
- Estilo Imitativo;
- Atonalismo;
- Intervalos simples¹⁷ e compostos¹⁸ (melódicos e harmónicos);
- Acordes Maiores ou menores, em estado fundamental, 1ª ou 2ª inversão, em posição cerrada ou aberta, acordes Aumentados ou diminutos em estado fundamental, acordes de 7ª da dominante em estado fundamental ou invertido, acordes de 7ª menor, maior, da sensível em estado fundamental e acordes de 9ª menor ou 9ª maior em estado fundamental;
- Cadências Perfeitas, Imperfeitas, Plagais, Suspensivas ou Evitadas.
- Funções harmónicas I, vi, IV, I_{6/4}, V, V₇.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Correção do ditado rítmico com mudanças de compasso:

- Ler e analisar o enunciado (quando é que é tempo igual a tempo ou tempo igual a parte...).

¹⁶ Competência a desenvolver através dos ditados de espaços, ditado coral, construção de acordes e identificação de cadências.

¹⁷ No ditado atonal e portanto em contexto de obra.

¹⁸ Nos ditados de intervalos.

Definir uma pulsação, marcar o compasso e dizer as unidades de tempo em “pam”.

- Ouvir o ditado todo marcando o compasso.
- Escrever a frase rítmica ditada marcando a pulsação com mão (sem som). Comparar com o que foi escrito no teste.

Correção do ditado rítmico com notas dadas e melódico de espaços (J.S.Bach, Concerto Brandeburguês nº5, 2º andamento):

- Ouvir o excerto marcando compasso observando simultaneamente o enunciado dado. Contextualizar compositor e obra (período da História da Música, Bach, tonalidade e modo da tonalidade (escala maior ou menor? Que escala menor?), existem motivos melódicos ou rítmicos que se repetam? Quais?).
- Identificar os instrumentos nomeando-os pelo início da melodia (cantar em “nô”)¹⁹.
- Identificar a técnica de composição utilizada (estilo imitativo entre duas melodias acompanhadas por um baixo - estilo trisonata).
- Identificar o número de frases e que cadências as finalizam (em quantas partes se poderia dividir o excerto?).
- Concentrar a atenção no baixo, ouvir duas vezes (a menos que sejam necessárias mais), cantar em “nô” e seguidamente cantar com nome de notas. Inicialmente cc.1-2 e separadamente os cc.3-5²⁰.
- Concentrar a atenção na melodia do violino principal e, marcando o compasso, identificar as notas que marcam o início do tempo cantando a melodia com nome de notas. Escrever o ritmo da melodia. Se forem sentidas dificuldades ouvir novamente o excerto, cantar a melodia do

¹⁹ O objetivo deste não é propriamente identificar instrumentos - tarefa que se considera fácil para este 8º grau. O verdadeiro objetivo é dar a oportunidade de as alunas reconhecerem que o tema se repete num e noutro instrumento.

²⁰ Por princípio poderia iniciar o exercício pela escrita rítmica. No entanto a parte correspondente ao ditado rítmico com notas dadas corresponde a um dos instrumentos com melodia principal o que faz com que se torne difícil, depois de focar a atenção neste, conseguir abstrair-se do mesmo. Assim optei por começar pela voz inferior que não será, eventualmente, tão facilmente memorizável como as superiores.

violino percutindo o ritmo da mesma com a caneta ao mesmo tempo que marca a pulsação com a outra mão²¹.

- Concentrar a atenção na melodia da flauta transversa e entoá-la com nome de notas (cc.1-2). Ouvir agora o excerto todo desde o início até ao c.5. Entoar em “nô” a melodia da flauta e seguidamente entoar com nome de notas²².

Correção da identificação de intervalos:

- Identificar o intervalo. No caso de resposta errada entoar o intervalo (encolhendo-o para uma mesma oitava) e cantar interiormente os graus-conjunto. Se mesmo assim as respostas obtidas não forem as corretas cantar exteriormente os graus conjuntos. Classificar ainda o intervalo como sendo consonante ou é dissonante, se “quer” abrir ou fechar.

Correção do ditado atonal

- Contextualizar compositor e obra (referir que não sendo uma obra atonal afasta-se de tal modo do tonalismo que há excertos que podem ser trabalhados como atonais, tal como o apresentado no teste).
- Identificar as várias estratégias utilizadas (pelas alunas) para a realização deste ditado.
- Marcar compasso e ouvir o excerto tentando memorizá-lo.
- Escrever o ritmo de todo o excerto.
- Identificar os intervalos como se fosse um ditado de sons (identificação de intervalos de uma série atonal).

Correção do ditado de intervalos - procedimento semelhante ao descrito supra.

Correção do ditado de acordes

- Identificar o acorde (alunas que não tiveram resposta correta no teste).

²¹ O objetivo de percutir o ritmo da melodia é associar a forma como ouvem à forma como leem de forma a que haja uma relação mais próxima entre som e notação já que esta é realizada das duas formas.

²² Esta voz é a última a ser trabalhada uma vez que ouvindo com atenção a melodia do violino se apercebe que o início é idêntico à melodia desta. Pretende-se que as alunas desenvolvam o ouvido crítico e atento para este tipo de padrões e recursos que são vulgarmente utilizados na música ocidental, nomeadamente a barroca.

- Entoação das notas constituintes do acorde e identificar se é
 - Maior/menor
 - Aumentado/diminuto
 - 7ª ou 9ª
 - se for 7ª, é 7ª da dominante?
- No caso de ser Maior, menor ou de 7ª da dominante cantar graus conjunto para identificar o estado do acorde.
- No caso de ser qualquer outro cantar as 3ªs e identifica-las como maiores ou menores para classificar o acorde.

Cantar, em todos os acordes, as notas constituintes dos mesmos dando a nota da fundamental (uma vez que no próximo exercício de acordes - construção - já se fará a construção tendo a nota do baixo).

Correção do ditado coral:

- Identificar a cadência.
- Identificar as funções harmónicas dos tempos 1 e 2 do 1º compasso e todos do 2º compasso.
- Focar a atenção no baixo e entoar essa melodia em “nô” marcando compasso. Entoar e escrever melodia do baixo.
- O mesmo procedimento para a voz do contralto e depois para o tenor.
- Verificar que as vozes estão de acordo com as funções harmónicas possíveis e especialmente com as identificadas no segundo item desta correção do ditado coral.

Correção da identificação auditiva de uma cadência:

- Após audição identificar e entoar a tônica.
- Entoar o baixo no último compasso em “nô”.
- Identificar os acordes que são formados acima dessas notas do baixo e depois a função

harmónica.

- Identificar a cadência.

Correção da análise da cadência escrita e construção de acordes.

- Verificar se há dúvidas na compreensão de como fazer o exercício ou se os erros ocorridos foram erros de distração. No caso de serem erros por incompreensão tentar perceber em que elas consistem e se necessário rever novamente as cadências e a construção de acordes.

Autoavaliação - Identificar grau de satisfação, de evolução na compreensão musical e na execução das tarefas, identificar que aspetos poderiam ser melhorados e como. Discutir isso em grupo.

_RECURSOS E FONTES

Gravações do 2º andamento do Concerto Brandeburguês nº 5 de J. S. Bach, da Sinfonia de Câmara op.9 de A. Shönberg (nº de ensaio 21, na gravação cerca de 4'02'').

Folha de teste do aluno (ditado rítmico com notas dadas-melódico de espaços e ditado atonal).

Testes das alunas.

Material recorrente das salas de aula de música²³.

_ Matosinhos, 08 de dezembro de 2014

A professora Cooperante: 

²³ Para todas as aulas não serão referidos na sua especificidade o quadro com pautas, caneta, cadernos dos alunos, aparelhagem, piano ou até Livro de Apontamentos, Anexos ou fotocópias entregues pela professora a menos que seja considerado por algum motivo que tal é importante para se perceber o que se passou na aula.

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 11 de dezembro de 2014 (aula 6)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A aula apresentada não foi dada na sua totalidade. Conforme previamente acordado com a professora foi corrigido o ditado rítmico com notas dadas e melódico de espaços (J.S.Bach, Concerto Brandeburguês no5, 2o and.). O exercício demorou mais tempo do que esperei (embora não tivesse tido a percepção de que a professora considerasse que estivesse a demorar *demasiado* tempo). Creio que a ideia que tive na preparação desta aula excluiu a timidez que um professor novo poderia criar na turma e o factor ansiedade que surgiu por estar a ser avaliada por outro professor, o que fez com que todo o processo fosse mais lento e frágil do que seria com uma turma minha.

Quando as melodias ficaram memorizadas (e apenas aí) utilizei o piano como recurso (tocando ao mesmo tempo que as alunas cantavam) o que foi notado pela professora cooperante que questionou o frequente recurso ao piano nas aulas de Formação Musical. A questão foi discutida sem conclusões definitivas. Não falei na aula sobre os Concertos Brandeburgueses como desejaria (quando foram escritos e presumivelmente para quê) creio que por ansiedade pessoal por pôr as alunas numa postura ativa em vez de receptiva. Tendo consciência que este plano poderia, no caso de ter sido efetuado, ultrapassar o tempo previsto (90 minutos), ele constituiu também um exercício de como corrigir os exercícios de forma a que estes pudessem constituir a aquisição de competências. Numa aula real o mais provável seria efetuar a correção de alguns exercícios em detrimento de outros cujas estratégias não trariam propriamente nada de novo. Os factores *cansaço* e *concentração* teriam de estar presentes na minha mente ao longo de toda a aula de forma a adaptá-la no sentido de que houvesse reais aprendizagens no que se refere a estratégias de ação e de pensamento. Outra questão que me fez preparar esta aula mesmo sabendo que teria apenas 90 minutos para a dar foi o facto de quando fiz o plano da aula ainda não sabia que exercícios iria corrigir e por isso planeei todos.

Em relação à aula dada, tal como acima referido, o funcionamento pareceu mais lento do que esperei. Isto pode ter sido real ou pode ter sido causado pela sensação inevitável de dar um excerto de aula a uma turma que não é minha e que estava a ser avaliada. No entanto houve situações em que senti (e escolher outra palavra mais assertiva, académica e científica do que esta seria desonesto da minha parte) que as alunas tiveram “momentos-eureka”. Por outras palavras, senti que as alunas por momentos pensaram “ah! Se eu pensar por aqui isto afinal é fácil”. São precisamente estes momentos que me levam a decidir, nas turmas onde lecciono fora do estágio, por corrigir os testes numa semana de

forma a poder fazer a correção quando os alunos ainda se lembram do que pensaram no teste: a comparação entre o que pensaram e o que poderia ter ajudado pensar é, na minha atual opinião, o que leva ao crescimento. E sendo o crescimento e a aprendizagem questões diretamente relacionadas com as emoções, a memória do que se sentiu e pensou durante o teste pode ser, creio, extremamente positiva para a evolução pessoal do aluno.

Porto, 12 de dezembro de 2014

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 8º grau

Número de aula: 7 de estágio | 8 de janeiro de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 7

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Conhecer e decodificar os códigos convencionados:

- Compreender e analisar teoricamente diferentes cadências;
- Reconhecer visualmente cadências;

Desenvolver o ouvido harmônico:

- Reconhecer auditivamente cadências em contexto de exercício e de obra.

_CONTEÚDOS

- Cadências Perfeita, Imperfeita, Plagal, Suspensiva, Interrompida e com cadências com 3ª picarda.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Solfejo memorizado e transposição:

- Entoar por imitação a canção de “O pretinho Barnabé” com nome de notas (não entoar as notas

todas com as alunas para que elas descubram o nome das notas por elas).

- Transpôr para Ré Maior solicitando para que tonalidade se está a fazer a transposição e qual a armação de clave.
- Transpôr para outras tonalidades à escolha das alunas solicitando igualmente a armação de clave.
- Na segunda ou terceira transposição fazer uma coda antecedendo-a de uma cadência interrompida.

Revisão de conteúdos²⁴;

- Perguntar que cadência havia sido feita no final da canção entoada (cadência perfeita).
- Perguntar que cadência havia sido feita antes do final da canção entoada (para que grau foi e como se chama a cadência - interrompida).

Cadências.

Recordar as alunas que no Livro de Apontamentos do 3º, 4º e 5º graus se pode observar o seguinte:

“Cadência, este termo (derivado do latim *cadere* = repouso) designa o momento em que a música atinge um ponto de repouso (completo ou relativo); forma de terminar uma frase musical ou sucessão harmónica” (p.9).

Informar ainda que as classificações das cadências não estão uniformizadas e que diversos teóricos identificarão diferentemente as cadências²⁵.

- Cadência Perfeita: V₅-I₅ tendo a voz superior a tónica no acorde final
- Cadência Plagal: IV-I₅
- Cadência Imperfeita: V-I em que um dos acordes está invertido, ou ambos e a voz superior não

²⁴ Nota: Dos conteúdos referentes ao 3º grau as alunas deverão ter já conhecimento das cadências perfeita e suspensiva (pp.9-10 do Livro de Apontamentos de Formação Musical 3º, 4º e 5º graus), referentes ao 6º grau as cadências imperfeita e plagal e com 3ª picarda e, por fim, referentes ao 7º grau a cadência interrompida. A presente aula pretende fazer uma revisão destas conforme acordado com professora cooperante.

²⁵ Sobre as cadências, a partir deste ponto, o discurso escrito não utilizará verbos e corresponderá àquilo que será falado com as alunas uma vez que se pretende fazer um resumo da matéria dada. Só se voltará ao discurso da ação quando esta for recuperada.

termina na tônica.

- Cadência Suspensiva / Meia Cadência / à Dominante ____-V
- Cadência Interrompida: ____- VI
- “Cadência” Picarda: Numa tonalidade menor o último acorde é tônica em modo maior. Não constitui uma cadência mas sim algo que pode acontecer numa cadência.

Entoar a três vozes (o baixo será tocado por mim uma vez que a turma é constituída apenas por meninas e não se pretende que forcem a voz) cada uma das cadências.

Classificação visual de cadências:

- Identificar a tonalidade e graus harmónicos e só depois classificar a cadência.

Cadência Perfeita. Bach, BWV115/6 ([ouvir](#)). MibM, V-I

Cadência Suspensiva. Haendel, Messias, “Since by man came death” ([ouvir](#)). Lá menor, I_{6/4}-V.

Cadência Interrompida. Chopin, Prelúdio op.28, nº 4 ([ouvir](#)). Mi menor, I_{6/4}-VI₇

Cadências Imperfeitas (Bach, *Du Friedefurst, Herr Jesu Christ*, BWV67/7)

Cadência Plagal Picarda. Mozart, Requiem, “Lacrimosa” ([ouvir](#)). Ré menor, iv-I.

Identificação auditiva de cadências:

Estratégia:

- Identificar se a frase harmónica é conclusiva ou inconclusiva;
- Entoar a tônica e respetivo acorde;
- Entoar o acorde final e comparar com a tônica (identificar grau harmónico);
- Entoar o baixo no final da frase (identificar dois últimos graus harmónicos);
- Classificar a cadência.

Cadência Interrompida (Pergolesi, [Stabat Mater](#), cc.42)

Cadência Imperfeita. Brahms, *Gesang* op.17, nº2. Mi b M, V-I com outra nota na voz

superior que não é a tônica.

Cadência Perfeita Picarda (Bach, Cravo bem temperado, [Fuga nº 8](#), último compasso)

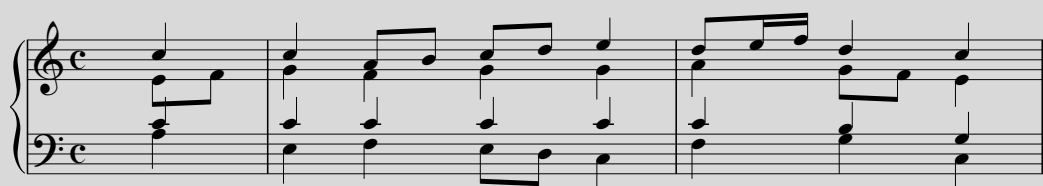
Cadência Suspensiva (Mozart, [Romance](#), c.5)

Cadência Plagal (Haendel, Messias, [Lift up your heads](#), dois últimos compassos)

Cadência Perfeita (Beethoven, Missa em Dó Maior, [Kyrie](#), c.11)

Ditado melódico coral - Bach, J.S., “Ach lieben Christen, seid getrost”, BWV 256 - as quatro vozes e em conjunto:

- Identificação de cada um dos graus harmônicos;
- Entoação sem nome de notas e só depois com nome de notas de cada uma das vozes pela seguinte ordem: baixo, soprano, contralto e tenor;



Entoação do excerto a três vozes sendo a voz inferior tocada ao piano.

Entoar o exemplo da cadência perfeita, Kyrie da Missa em Dó Maior de Beethoven, a duas vozes (soprano e contralto) para terminar a aula.

_RECURSOS E FONTES

Gravações e cópia da partitura dos seguintes²⁶:

Bach, *Du Friedefurst, Herr Jesu Christ*, BWV67/7

Bach, “Straf mich nicht in deinen Zorn”, BWV 115/6;

Bach, *Cravo bem temperado*, Fuga nº 8;

²⁶ As principais fontes para obter estes foram os *sites* do youtube.com e <http://imslp.org/>. O programa utilizado para manipular os excertos (cortar gravações áudio) foi o Audacity, disponível gratuitamente em <http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt-PT>.

Beethove, *Missa em Dó Maior* op. 68, “Kyrie”;

Brahms, *Gesang* op.17, nº2;

Chopin, *Prelúdio* op. 28, nº4;

Haendel, *Messias*, “Since by man came death”;

Haendel, *Messias*, “Lift up your heads”;

Mozart, *Eine kleine Nachtmusik*, Romance;

Mozart, *Requiem*, “Lacrimosa”;

Pergolesi, *Stabat Mater*;

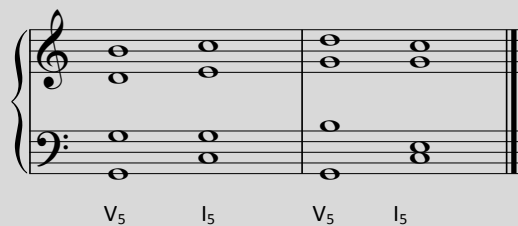
Folha do aluno (ficha para identificação visual de cadências);

Material recorrente das salas de aula de música.

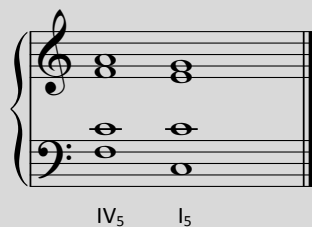
ANEXOS E EXEMPLOS RELATIVOS À AULA

TEORIA

- Cadência Perfeita: V_5-I_5 tendo a voz superior a tônica no acorde final



- Cadência Plagal: $IV-I_5$



- Cadência Imperfeita: V-I em que um dos acordes está invertido, ou ambos e a voz superior não

termina na tônica.

V₅ I_(inv.) V_(inv) I V₅ I₅

(mas voz superior não corresponde à tônica)

- Cadência Suspensiva / Meia Cadência / à Dominante ___-V

IV V I₆ V I₆ V₆ I₆ V₇

- Cadência Interrompida: ___- VI

IV V vi

- “Cadência” Picarda: Numa tonalidade menor o último acorde é tônica em modo maior. Não constitui uma cadência mas sim algo que pode acontecer numa cadência.

II V I I₆ IV I

CLASSIFICAÇÃO VISUAL DE CADÊNCIAS:

Cadência Perfeita. Bach, BWV115/6 ([ouvir](#)). MibM, V-I



Cadência Suspensiva. Haendel, Messias, "Since by man came death" ([ouvir](#)). Lá menor, I_{6/4}-V.

Grave

SOPRANO *p sost.*
Since by man came death, since by man came death,

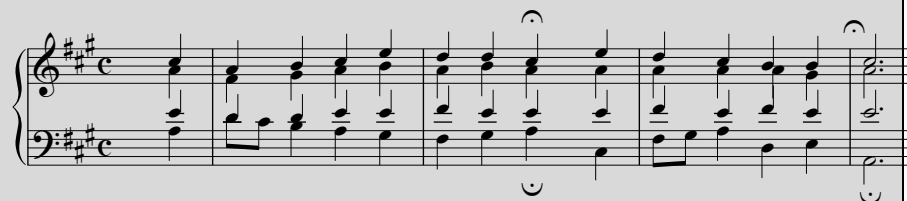
ALTO *p sost.*
Since by man came death, since by man came death,

TENOR *p sost.*
Since by man came death, since by man came death,

BASS *p sost.*
Since by man came death, since by man came death,

Cadência Interrompida. Chopin, Prelúdio op.28, nº 4 ([ouvir](#)). Mi menor, I_{6/4}-VI₇

Cadências Imperfeitas (Bach, *Du Friedefurst, Herr Jesu Christ*, BWV67/7)



Cadência Plagal Picarda. Mozart, Requiem, "Lacrimosa" ([ouvir](#)). Ré menor, iv-I.

Cdi B.
(F)

Fag.

Tr.
(D)

Timp.

Vl.

Vla.

S.
do - na e - is, do - na e - is re -

A.
do - na e - is, do - na e - is

T.
do - na e - is, do - na e - is re -

B.
do - na e - is, do - na e - is re -

Vc., B.
ed C.

5 6 7 6 7 5 6
5b 5 5 5 5 4

C. di B. (F)
Fag.
Tr. (D)
Timp.
VI.
Vla.
S.
A.
T.
B.
Vc., B. ed O.

qui - em. A - - - - men.
re - - - qui - em. A - - - - men.
qui - em. A - - - - men.
qui - em. A - - - - men.

5 4 5 4 6 6 4

E. E. 3082

IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA DE CADÊNCIAS:

Cadência Interrompida (Pergolesi, [Stabat Mater](#), cc.42)

39

dum pen-de - bat fi - li-us, do - lo-ro - sa,
 dran ihr Sohn litt To - despein; schmerzversun-ken,
 dum pen-de - bat fi - li-us, la - cri-mo - sa,
 dran ihr Sohn litt To - despein; lei - des-trun-ken,
 p assai

3

Cadência Imperfeita. Brahms, *Gesang* op.17, n°2. Mi b M, V-I com outra nota na voz superior que não é a tônica.

Lieb ans Herz mir tödlich kommt, Treu hält es, Treu hält es.
 wo kein Treu-er wall ans Grab und wei - ne, und wei - ne.
 21
 J. B. 98

Cadência Perfeita Picarda (Bach, Cravo bem temperado, [Fuga nº 8](#), último compasso)

The image displays the final measure of the Fuga nº 8 from J.S. Bach's Well-Tempered Clavier. The piece is in G minor (three flats). The final measure features a Perfect Picardy Cadence, where the key signature changes to G major (one sharp) for the final chord. The score is written for a single melodic line with figured bass. The final measure contains a whole note chord in G major, marked with a 'p' (piano) dynamic. The preceding measures show a series of sixteenth-note runs and chords, with various fingering and articulation markings.

Cadência Suspensiva (Mozart, [Romance](#), c.5)

The image shows the fifth measure of the Romance by Wolfgang Amadeus Mozart. The piece is in C major, marked 'Andante'. The score is for a single melodic line. The fifth measure is a suspended cadence, featuring a whole note chord in C major (C4, E4, G4) followed by a half note chord in C major (C4, E4, G4). The measure is marked with a 'p' (piano) dynamic. The preceding measures show a series of eighth-note and quarter-note runs, with various articulation markings.

Cadência Plagal (Haendel, Messiah, [Lift up your heads](#), dois últimos compassos)

67

hosts, the Lord of hosts, he is the King of glo - ry, the King of glo - ry, the King of glo - ry, he is the King of glory, he is the King of glory, of glo - ry.

71

- ry, the King of glo - ry, he is the King of glory, he is the King of glory, of glo - ry.

- ry, the King of glo - ry, he is the King of glory, he is the King of glory, of glo - ry.

- ry, the King of glo - ry, he is the King of glory, he is the King of glory, of glo - ry.

- ry, the King of glo - ry, he is the King of glory, he is the King of glory, of glo - ry.

A professoressa Cooperanti: Fine

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 8 de janeiro de 2015 (aula 7)

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Foi bastante difícil encontrar uniformidade nos conceitos. A cadência imperfeita aceite como sendo uma cadência para o I invertido pareceu muito difícil de encontrar em contexto real e os exemplos anteriormente utilizados para o efeito eram rapidamente refutáveis nomeadamente na discussão do que seria realmente o final da frase. Entretanto, após acertar conceitos com a professora cooperante, apercebi-me que na Escola de Música Óscar da Silva está acordado que a designação escolhida para o efeito é que a cadência perfeita é constituída pelos acordes de V e I em estado fundamental, sendo que a voz superior deve ser a tónica na última harmonia. Assim sendo, a cadência imperfeita inclui também a possibilidade de o acorde do V estar invertido assim como podem estar os dois acordes em estado fundamental mas a melodia superior não terminar na tónica mas sim numa das outras notas constituintes do seu acorde. Assim, a tarefa de encontrar exemplos foi, nesse momento, muito mais fácil o que me levou a questionar de que forma é que por vezes se catalogam teoricamente determinados conceitos e se estes estão deveras conectados com a realidade dos reportórios. O exercício de procurar exemplos de cadências no reportório da música ocidental foi muito interessante mas muito custoso em alguns casos, o que me levou a pensar se haverá falta deste tipo de material. Criou-me ainda uma certa angústia aperceber-me que em cerca de dez anos de leccionação nunca me lembrei de ter *pelo menos* um exemplo de música para cada cadência. Talvez um bom projeto futuro será precisamente realizar (ir realizando!) uma base de dados neste sentido, não só para cadências como para células rítmicas, possíveis ditados melódicos, acordes, etc.

Ainda sobre a categorização das cadências foi retirada a classificação de conclusivas e inconclusivas pela sua fragilidade nomeadamente no que se refere à cadência inconclusiva.

Sobre a aula dada a professora cooperante considerou as estratégias utilizadas bem escolhidas e adequadas ao grau e aos objetivos pretendidos. Comentou que se notou uma relação mais próxima e relaxada que na primeira aula dada. Não considerou que a atividade demorasse demasiado tempo e que se dessa forma tivesse decorrido não teria a certeza se os conteúdos teriam sido devidamente assimilados. Considerou ainda os exercícios preparatórios para a apropriação teórica da cadência interrompida apropriados.

Da minha experiência posso escrever que não sinto à vontade com a turma e que o facto de estar a ser observada e avaliada ainda me causam algum sentimento de nervosismo e sensação de artificialidade no desenvolvimento da aula.

Porto, 9 de janeiro de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 8º grau

Número de aula: 8 de estágio | 15 de janeiro de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 7

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

- Consolidar interligação entre pensamento harmônico e pensamento melódico²⁷;
- Conhecer as claves de dó 1ª e 2ª linhas;
- Conhecer o contexto histórico das claves de dó 1ª e 2ª linhas;
- Aplicar o reconhecimento das claves de dó 1ª e 2ª linhas à prática musical:
 - Montagem de repertório de música antiga
 - Transposição.
- Continuar a desenvolver o trabalho de leitura dos anexos obrigatórios (objetivo que estará relacionado diretamente com o cumprimento de um programa e que a partir do qual se podem desenvolver outras competências e atingir outros objetivos para além da leitura);
- Desenvolver o gosto pela partitura de orquestra.

²⁷ Através do ditado melódico a quatro vozes.

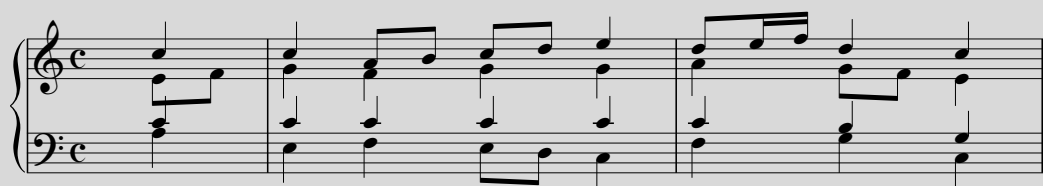
_CONTEÚDOS

- Claves de dó 1ª e 2ª linhas;
- Instrumentos transpositores;
- Forma A B A'

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Ditado melódico a quatro vozes²⁸ (Bach, J.S., “Ach lieben Christen, seid getrost”, BWV 256) - as quatro vozes e em conjunto:

- Identificação de cada um dos graus harmônicos;
- Entoação sem nome de notas e só depois com nome de notas de cada uma das vozes pela seguinte ordem: baixo, soprano, contralto e tenor;



Entoação do excerto a três vozes sendo a voz inferior tocada ao piano.

Clave de dó 1ª linha - contextualização

Enumerar as claves já trabalhadas.

Nomear instrumentos que utilizem cada uma das claves mencionadas.

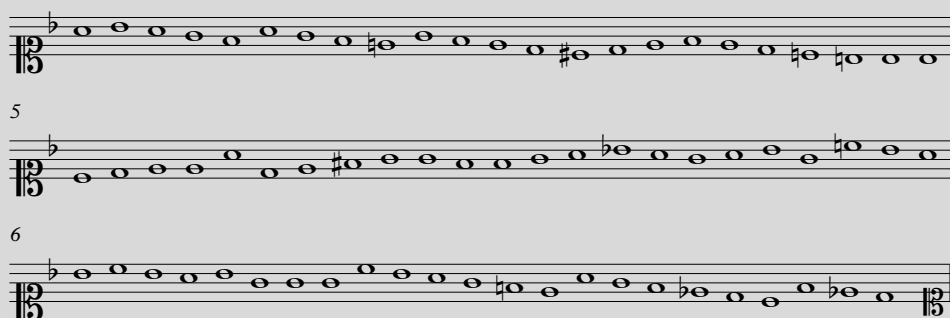
Discutir o objetivo das claves (Para que serviram originalmente as claves? Para que podem ser usadas atualmente?).

Familiarizar-se com a clave de dó 1ª linha escrevendo a escala de Ré menor melódica e construindo os acordes da tônica e da dominante da mesma tonalidade.

²⁸ Na aula passada este exercício não foi realizado e por isso foi incluído nesta planificação.

Ditado de sons tonal - abordagem ao “Kyrie” do *Requiem* de Mozart

Ditado de sons tonal (ré menor melódica) entoado (voz do contralto transposto de clave de dó 3ª linha para clave de dó 1ª linha, cc.34-43 de Mozart, *Requiem*, “Kyrie”) (esta atividade terá um duplo objetivo: contextualizar as alunas na obra nomeadamente no tipo de contorno melódico e dar a oportunidade das alunas se familiarizarem com a clave através de um exercício executado em conjunto e com intenções de ser fácil).



Dando a partitura de orquestra do excerto a trabalhar (edição de 1821) solicitar que as alunas encontrem a sequência de notas do exercício supra na mesma, na parte do coro, sabendo que as claves usadas são: soprano - clave de dó 1ª linha, contralto - clave de dó 3ª linha, tenor - clave de dó 4ª linha e baixo - clave de fá (voz das contraltos).

Leitura solfejada - contextualização do “Kyrie” do *Requiem* de Mozart

Contextualizar a obra no que se refere ao compositor, período da História da Música, género musical e instrumentação.

Proceder à leitura solfejada do excerto que consta no Anexo:

- Percutir ritmo da melodia do soprano com marcação de compasso (cc.36-48);
- Solfejar a melodia do soprano com marcação de compasso;
- Entoar a melodia do soprano com marcação de compasso;

- Entoar melodia do soprano com acompanhamento de gravação.
- Reconhecer que o excerto está presente nos anexos (anexo I, p.1).

Os instrumentos transpositores e a utilização de outras claves como estratégia de leitura

Compreender de que forma as claves antigas nos podem auxiliar na leitura de repertório para instrumentos transpositores.

- Entoar a parte do corne inglês da Sinfonia do novo mundo da partitura fornecida (partitura de orquestra).
- Entoar a parte do corne inglês da Sinfonia do novo mundo fornecida (partitura de orquestra) com acompanhamento (gravação) e perceber que o que está a ser entoado não está na mesma tonalidade da orquestra. Justificar como é que tal pode suceder reparando agora nas armações de clave dos outros instrumentos da orquestra. Concluir que a parte que está escrita é para um instrumento transpositor e que por isso o que está escrito em clave de sol não corresponde à tonalidade da obra.
- Compreender o funcionamento de um instrumento transpositor: se um instrumento (por exemplo o corne inglês) é transpositor em fá, significa que quando o instrumentista lê e toca um dó, o som que se ouve é um fá. No caso do corne inglês o som emitido é não uma 4ªP acima mas sim uma 5ªP abaixo.
- Escolher clave que permita ler o excerto na tonalidade da obra (a resposta correta será clave de dó 2ª linha, sendo necessário apenas corrigir a posição dos bemóis na armação de clave).
- Entoar (lendo agora o exercício do anexo I, p.1 e que já tem a armação de clave da peça) com nome de notas pensando na clave de dó 2ª linha, sem acompanhamento e com marcação de compasso.
- Entoar com nome de notas o excerto pensando na clave de dó 2ª linha, com

acompanhamento da gravação e marcação de compasso.

Reconhecer a forma musical A B A'

Compreender a forma do excerto

- Identificar o número de partes deste excerto (três);
- Identificar de que forma se organizam essas partes (A B A')
- Reconhecer movimentos melódicos que se repetem (c.1 = c.3; cc.5-6 = cc.7-8; cc.9-10 = cc.1-2) e realizar um esquema representativo das frases.
- Entoar por memória o excerto (com recurso apenas ao esquema).

_RECURSOS E FONTES

Gravação de Mozart, *Requiem*, Introitus e de Dvorak, Sinfonia do Novo Mundo, 2º andamento e

Cópia das partituras de Mozart, *Requiem*, Introitus e de Dvorak, Sinfonia do Novo Mundo, 2º andamento.

Anexo 1, p.1.

Material recorrente das salas de aula de música.

Matosinhos, 10 de janeiro de 2015

A professora Cooperante: 

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 15 de janeiro de 2015 (aula 8)

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A presente aula foi planeada tentando cumprir por um lado o desejo de dar a conhecer as obras da música ocidental e por outro cumprir com o programa da Formação Musical realizado pela escola de música. O programa a realizar implica a execução por parte do aluno de uma série de exercícios obrigatórios que estão compilados em dois anexos mas também a compreensão do funcionamento e utilidade de claves como a clave de dó 1ª linha e a clave de dó 2ª linha.

A inclusão do primeiro exercício está diretamente relacionada com o facto de a última aula não ter sido cumprida na sua totalidade. Deste modo considerou-se pertinente passar esse exercício para a presente aula o que, do ponto de vista pessoal, pode ser ainda mais vantajoso do que se tivesse sido feita na aula 7: deste modo poder-se-á rever o que foi falado na semana passada o que julgo contribuir para uma assimilação mais consistente dos conteúdos.

O projeto de tese que quero elaborar no presente ano letivo pretende confirmar a hipótese de que, mesmo em anos de exame, podemos concertar uma Formação Musical relacionada com a *música* em vez de uma Formação Musical que absorve tantas tarefas que acaba por se separar da própria música. Esta planificação é uma tentativa deste exercício que é Formação Musical *para a música*, avançando na mesma com as *tarefas* que são necessárias realizar para que o aluno tenha uma boa performance no final do ano.

Tal como acordado com a professora cooperante eu daria apenas parte da aula tendo como assunto a abordar as claves C1 e C2. A aula iniciou-se pela professora que elaborou um ditado coral para identificar e escrever três vozes e procederam à leitura de dois exercícios dos anexos (Anexo I, p.6, ex9 e Anexo 2, p.2, ex.2). O tempo de aula dada por mim correspondeu sensivelmente a 45 minutos. A professora considerou que usar os exercícios dos anexos de forma a dar a conhecer as obras da História da Música e tirar partido destes para se falar de *música* que era um aspeto positivo. Considerou ainda que o facto de ter dado às alunas partituras de orquestra que seria motivador para elas.

A professora cooperante advertiu no entanto para que, nas atividades que são novas para as alunas (como por exemplo o ditado de sons cantado), explicar o procedimento mais calmamente de modo a certificar que todas as alunas compreendem bem como realizar a tarefa.

A sensação retirada da aula foi positiva, tendo ficado com a impressão de que as alunas gostaram de trabalhar com partitura de orquestra, de ouvir e cantar os excertos do que seria apenas para ser solfejado. No entanto, penso na minha posição como professora e questiono as minhas opções. Tenho alguma propensão a desafiar os alunos, por vezes sem lhes dar espaço para uma profunda reflexão mas sim dando-lhes apenas espaço para resolverem as situações. Defendo que devemos dar oportunidades aos alunos de serem aventureiros na descoberta dos saberes, não lhes dar sempre todas as ferramentas,

coloca-los em situações de desafio interior. No entanto, creio que devo ter mais consciente que posso fazer esse tipo de opções com turmas minhas e não no âmbito de estágio.

Porto, 16 de janeiro de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 8º grau

Número de aula: 9 de estágio | 22 de janeiro de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 7

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Desenvolver o ouvido harmônico no que respeita aos acordes de 7ª e de 9ª;

Apropriar-se do código musical

- Consolidar leituras realizadas na aula passada sobre os exercícios dos Anexos.
- Compreender teórica, visual e auditivamente os acordes de 7ª e de 9ª;
- Reorganizar acorde ouvido de forma a torná-lo num acorde em estado fundamental (acordes de 7ª e de 9ª);
- Identificar auditivamente células e frases rítmicas em contexto melódico.



Conhecer e desenvolver o gosto por repertório variado

- Conhecer temas do repertório de jazz.
- Conhecer repertório do período Barroco.

_CONTEÚDOS

- Acordes de 7ª e de 9ª;

- Blame it on my youth;

- Células rítmicas  e ;

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Consolidação de trabalho realizado na aula anterior

Leitura dos exercícios anexos trabalhados na aula anterior - informar as alunas que começarão em conjunto mas que a meio poderá passar a ser apenas uma. (anexo 1, p.1, ex.1 (Mozart, *Requiem*) e ex.2 (Dvorak, *Sinfonia do novo mundo*)).

Acordes de 7ª - Introdução

Entoação de “O Inverno” de Willems (com nome de notas) por imitação;

Análise dos acordes tocados

- Perguntar às alunas como era o acompanhamento do piano (se realizava contraponto, se era um acompanhamento por acordes, por arpejos, por melodia dobrada, melodia em uníssono) - acompanhamento por acordes;
- Perguntar às alunas que acordes eram - tocar e identificar;

Acordes de 7ª e de 9ª - Teoria

- Entoação de acordes de 7ª e de 9ª a partir de uma fundamental dada (7ª da dominante pode estar invertida) com nome de notas;
- Comparação entre 7ªs e 9ªs

Acorde	Intervalos que constituem o acorde				Exemplos	Em que grau de que escala se podem encontrar
7ª Maior	3ªM	5ªP	7ªM			I da escala Maior
7ª Dominante	3ªM	5ªP	7ªm			V da escala Maior
7ª menor	3ªm	5ªP	7ªm			I da escala menor (II, III e VI da escala maior)
7ª da sensível	3ªm	5ªP	7ªm		Primeiro acorde de Claude Debussy "La Fille aux cheveux de lin" ²⁹	VII da escala maior
7ª diminuta	3ªm	5ªP	7ª dim			VII da escala menor harmónica
9ª Maior	3ªM	5ªP	7ªM	9ªM		V da escala maior
9ª menor	3ªM	5ªP	7ªM	9ªm		V da escala menor harmónica

Pretende-se ir completando o quadro ao longo do ano com exemplos auditivamente evidentes destes acordes.

Acordes de 7ª - Ditado de acordes

Identificação de acordes (Dó 7ªm; Fá# dim; Mi 7ªdom (1ª inv.); Ré 7ªsensível; Sol 7 (3ªinv.); Mib 7M e Lá 7m):

- Pensar (e partilhar esse pensamento) para onde o acorde se “quer movimentar”;
- Entoar as notas tocadas;
- Reorganizar, entoando, de modo a ficar em estado fundamental;
- Identificar o acorde.

Identificação de acordes em contexto de obra (“Blame it on my youth”).

- Identificar acordes que são tocados ao piano previamente entoando as notas ouvidas e reorganizando-as até ao estado fundamental.

Acordes de 7ª - repertório e performance

Após folha com o tema ser entregue, entoar os acordes das duas primeiras frases com apoio do piano (procedimento rápido, sem nome de notas na primeira frase e com nome de notas na segunda para que

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=kiDmjAPHJu8>

o processo não seja muito cansativo mas não descurando a consciencialização necessária).

Apesar da pretensão de que este seja um exercício rápido, quase de automatização, há que referir que as alunas provavelmente não terão conhecimentos de notação harmónica no jazz pelo que será necessário realizar uma tabela de “tradução”: letras e acordes.

Letras (correspondem a notas):

A	B	C	D	E	F	G
Lá	Si	Dó	Ré	Mi	Fá	Sol

TIPOS DE ACORDES (MA7, MI7, etc)

NOTAÇÃO	MA7	MI 7	^o 7	7	MI7 ^(b5)
Nome dado	Maior 7	Menor 7	Diminuto (é assumido que é de 7ª)	7ª (é assumido que é 7ª da dominante)	Meio diminuto
Acorde de	7ª Maior	7ª menor	7 diminuta	7ª da dominante	7ª da sensível

Entoação do tema.

Sugerir para improvisar em casa sobre o tema e/ou ouvirem versões do tema no youtube.

[Criar espaço de conversação antes do próximo exercício]

Ditado rítmico

Relembrar a cadência interrompida (por audição do excerto) ouvida há duas aulas (*Stabat Mater*, Pergolesi).

Contextualizar a obra

- Período da História da Música onde se enquadra (ouvir parte do 1º andamento e solicitar a resposta às alunas);
- Possível compositor;

- Instrumentação;
- Temática.

Ouvir excerto a trabalhar “Vidit suum dulcem natum”, *Stabat Mater*, Pergolesi:

- Indicar compasso;
- Identificar instrumento que toca a melodia principal;
- Identificar motivos que se repetem.

Ditado rítmico com notas dadas.

- Identificar visualmente tonalidade e reconhecer andamento e compasso;
- Proceder ao ditado rítmico que será ditado mais quatro vezes³⁰.

Correção do ditado rítmico com notas dadas:

- Identificar compassos iguais ritmicamente;
- Identificar células rítmicas frequentes;
- Identificar primeiras notas de cada tempo (ouvindo o excerto, marcando o compasso e cantando a nota correspondente);
- Identificar restantes células rítmicas.

Percussão da frase rítmica com gravação.

Se for sentido que as alunas têm vontade, entoar melodia com acompanhamento da gravação (a sugestão da atividade terá de ser uma opção realizada em tempo real, avaliando-se a motivação das alunas para trabalhar mais um pouco o excerto - que por sua vez está num registo bastante agudo.

Finalização da aula - Entoação de “O Inverno”.

Entoação de “O Inverno” de Willems (com nome de notas) para terminar a aula.

³⁰ As indicações dadas no “Programa dos testes” da EMOS vão no sentido de o exercício ter até um mínimo de quatro audições e um máximo de 25 pulsações. O exercício dado tem 29 pulsações. No entanto tem algumas ajudas, nomeadamente no que se refere a notas ligadas, pausas e barras de compasso. A escolha deste excerto será explicada na parte relacionada com a reflexão da aula.

_RECURSOS E FONTES

Partitura de “Blame it on my youth” (standard do *Real Book*).

Gravação de “Vidit suum dulcem natum”, *Stabat Mater*, Pergolesi.

Material recorrente das salas de aula de música.

Matosinhos, 17 de janeiro de 2015

A professora cooperante: 

O Inverno

E. Willems

Stabat Mater "6. Vidit suum dulcem natum" (Soprano Aria)

Ditado rítmico com notas dadas

G. B. Pergolesi (1710-1736)

Correção do ditado rítmico com notas dadas

6. Vidit suum dulcem natum

(Soprano Aria)

à Tempo giusto

Violino I

Violino II

Viola

Soprano Solo

Violoncello e Contrabasso

Organo

VI.

Vla.

Vc. e Cb.

Org.

S.

Vi - dit su - um dul - cem

REFLEXÃO DA AULA DO DIA 22 de janeiro de 2015

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO

Pretendeu-se com esta planificação trabalhar os acordes de 7ª e de 9ª através da entoação, audição e leitura nomeadamente em contexto jazzístico e continuar o trabalho rítmico anteriormente realizado pela professora cooperante.

Foi com um sentimento de reconhecimento e simultânea gratidão que recebi as palavras da aluna-a que me informou no início da aula que ouviu todo o *Requiem* de Mozart e que tinha gostado muito. Gostaria de, com o decorrer do estágio, conseguir cativar o maior número possível de alunas a sentirem esta curiosidade pela música e a procurarem ouvir mais música.

Sobre o solfejo memorizado poderia ter optado por o aperfeiçoar até à entoação sem dúvidas, no entanto preferi que o trabalho sobre ele fosse curto em cada aula e fosse sendo aperfeiçoando ao longo de várias aulas. Do ponto de vista pedagógico esta abordagem desenvolverá competências diferentes. A memorização da melodia foi corretamente realizada, no entanto a associação de nomes de notas à melodia não foi. Se fosse escolhido aperfeiçoar a entoação memorizada pela repetição a capacidade de memorização não estaria a ser devidamente trabalhada. Para tal o que posso fazer é continuar a fornecer melodias, diferentes, para que de vez para vez, expectavelmente, as alunas ampliem mais e mais a sua memória melódica.

As atividades relacionadas com os acordes de 7ª pareceram ter sido bem sucedidas pelo envolvimento das alunas e compreensão dos conteúdos demonstrada. Há que sublinhar que estes conteúdos não foram novos para eles, tendo sido solicitada pela professora cooperante uma revisão.

A escolha de “Vidit suum dulcem natum” do *Stabat Mater* de Pergolesi tem que ver com o recurso a obras que já foram trabalhadas anteriormente (neste caso a obra foi referida na aula 7 do estágio por ocasião da cadência interrompida). Esta opção foi realizada porque a reutilização pareceu funcionar bem em termos de motivação na aula 8 aquando a o trabalho sobre o *Requiem* de Mozart. Em termos de conteúdos pareceu adequada e sendo reportório passível de ser entoado a duas vozes (o andamento em si apenas a uma voz, mas outros andamentos são para alto e soprano), considerou-se

uma ferramenta possível de ser utilizada no futuro. Sobre as atividades realizadas em torno deste as alunas foram bastante mais seguras a indicar período da História da Música, instrumentação, fraseado, e outras características do que nas aulas anteriores. Demonstraram compreender o que se repetia e o que era divergente.

A aula terminou não pela entoação do solfejo memorizado mas sim pela entoação de “Blame it on my youth” com nome de notas, por pedido das alunas.

Porto, 22 de janeiro de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 8º grau

Número de aula: 10 de estágio | 29 de janeiro de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 7

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Desenvolver a audição seletiva

- Desenvolver o ouvido melódico;
- Reconhecer auditivamente diferentes timbres (diferentes instrumentos);
- Desenvolver a audição seletiva através da atenção dada a uma linha melódica de um determinado instrumento.

Apropriar-se do código musical

- Desenvolver relação som-notação:
 - Escrever uma melodia ouvida;
 - Ler melodia escrita em contexto musical.
- Compreender a informação inscrita numa partitura nomeadamente
 - Excerto de um quarteto de cordas

- Consolidar conhecimentos sobre diferentes claves;
- Consolidar conhecimentos harmónicos de classificação de acordes e identificação de funções harmónicas;
- Excerto de uma transcrição de música antiga,
- Consolidar competências de leitura rítmica com alternância de compasso.

Conhecer e desenvolver o gosto por repertório variado

- Conhecer reportório do período Romântico;
- Conhecer reportório do período Renascentista;
- Conhecer reportório da Música Portuguesa.

_CONTEÚDOS

- Modulações;
- Claves de sol 2, dó 3, dó 4 e fá 4;
- Acordes de 7ª da sensível no ii grau alterado (subido);
- Períodos da história da Música: Romântico e Renascimento;
- Mudança de compassos.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Contextualizar um excerto ouvido (Bizet, *Jeux d' Enfants*, “4. Duo - Petite Mari, Petite Femme”).

Identificar/ nomear e compreender:

- Andamento;
- Modo da tonalidade;
- Instrumentação;

- Período da História da Música;
- Possível compositor;
- Compasso (sabendo que o andamento dado é Andantino);
- Fraseado;
- Cadências.

Ditado melódico

Auditivamente:

- Identificar a som relativo à tônica (excerto correspondente aos cc.1-8);
 - Nomear a tonalidade do excerto por comparação com o lá₃ (440 Hz);
- Identificar a som relativo à tônica (excerto correspondente aos cc.9-16);
 - Verificar que existe uma modulação;
 - Enumerar os tons próximos da tônica;
 - Identificar a modulação (a tonalidade em que termina o excerto (cc.15 e 16).
- Identificar o número de compassos de cada frase;
- Identificar a primeira nota do violino e do contrabaixo (c.1) na primeira frase (cc.1-8), a primeira nota do contrabaixo (c.9) na segunda frase (cc.9-16) e primeira nota do violoncelo (c.8).

Entregando a folha com o ditado de espaços

- colocar a gravação uma vez para concentrar a atenção na linha do contrabaixo sem escrever; colocando novamente a gravação escrever toda a melodia do contrabaixo (cc.1-16);
- colocar a gravação uma vez para concentrar a atenção na linha do violino I (cc.1-9) sem escrever; colocando novamente a gravação escrever a melodia do violino (cc.1-8);
- colocar a gravação uma vez para concentrar a atenção na linha melódica do violoncelo (cc.7-16) sem escrever; colocando novamente a gravação, escrever a melodia do violoncelo dando atenção às

implicações possíveis que a modulação para Ré menor pode originar.

Análise harmónica

- Identificar as harmonias decorrentes na segunda frase (cc.9-16): Sib M, (e.f.) Fá 7dom (2ª inv), Sib M (1ª inv.), Mi 7ªsensível, Ré m (2ª inv.), Lá 7dom, Ré m (e.f.);
- Identificar as funções harmónicas da segunda frase (cc.9-16):

Entoação melódica

	c.9	c.10	c.11	c.12	c.13	c.14	c.15	c.16
Acordes:	Sib M (e.f.)	Fá 7dom (2ª inv)	Sib M (1ª inv.)	Mi 7ª sens.	Ré m (2ª inv.)	Lá 7dom	Ré m (e.f.)	Ré m (e.f.)
Si b M:	I	V7 (2ª inv.)	I (1ª inv.)	#iv 7ª sens.				
Ré m:				ii 7ª sens.	i (2ª inv.)	V7	i (e.f.)	i (e.f.)

Entoação da melodia do violino I (cc.1-16) com gravação.

Leitura com mudança de compassos (rítmica, solfejada e entoada)

Entregando a transcrição de Manuel Morais de “Não tragais borzeguis pretos”:

- Comentar as claves originais que estão no *incipit* (e relacionar com o que foi falado há duas aulas);
- Comentar a mensuração inscrita no *incipit* relacionando com os compassos - no presente exemplo a mensuração não é igual nas três vozes e a relação entre mensuração e indicação de compasso não é clara (a transcrição denota influência da interpretação do musicólogo que dá prioridade às tónicas linguísticas conforme a prática quinhentista).
- Contextualizar o vilancete (faz parte de um cancionero português que está na Biblioteca da Universidade de Belas Artes de Paris e contém música portuguesa do século XVI)

- Ler o ritmo da voz superior, com marcação de compasso sob a sílaba “pam” (sílabas que a turma costuma utilizar para leituras rítmicas com marcação de compasso).
- Ler o excerto com nome de notas.
- Entoar a voz superior do excerto com nome de notas e marcação de compasso.
- Entoar a voz superior do excerto com letra e marcação de compasso.
- Ouvir gravação de “Não tragais borzeguis pretos”.

Entoação à escolha das alunas (dentro do repertório de hoje ou das aulas passadas).

_RECURSOS E FONTES

Gravação e cópia das partituras de Bizet, *Jeux d' Enfants*, “4. Duo - Petite Mari, Petite Femme” e

Anónimo, “Não tragais borzeguis pretos”, transcrição de Manuel Morais (1986).

Partitura para realização do ditado de espaços (Bizet, *Jeux d' Enfants*, “4. Duo - Petite Mari, Petite Femme”), (ver anexo).

Diversos livros com transcrições de música portuguesa do século XVI.

Material recorrente das salas de aula de música.

_ANEXOS

(ver próxima página)

Bizet, *Jeux d' Enfants*, "4. Duo - Petite Mari, Petite Femme", (cc.1-16):

Andantino ♩ = 76

Bizet, G. (1838-1875)

The musical score is for a piece titled "4. Duo - Petite Mari, Petite Femme" by Georges Bizet, measures 1 through 16. The tempo is marked "Andantino" with a quarter note equal to 76 beats per minute. The score is written for five instruments: Violin I, Violin II, Alto, Violoncello, and Contrabass. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/4. The Violoncello part is mostly silent in the first system. The score is divided into three systems of five measures each. The first system (measures 1-5) shows the Violin I and II parts with eighth and quarter notes, while the Alto and Contrabass parts provide harmonic support with eighth notes. The second system (measures 6-10) continues the melodic development in Violin I and II, with the Alto and Contrabass parts maintaining the harmonic texture. The third system (measures 11-15) concludes the piece with a final cadence, featuring a half note in Violin I and a quarter note in Violin II, while the other instruments provide a sustained harmonic background.

Ditado de espaços sobre Bizet, *Jeux d'Enfants*, "4. Duo - Petite Mari, Petite Femme", (cc.1-16):

Ditado melódico de espaços
Jeux d'Enfants - 4. Duo - Petite Mari, Petite Femme

Bizet, G. (1838-1875)

Andantino ♩ = 76

The musical score is for a piece in 2/4 time, marked Andantino with a tempo of 76 beats per minute. It features five staves: Violin I, Violin II, Alto, Violoncello, and Contrabass. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The score is divided into three systems. The first system contains measures 1 through 6. The second system starts at measure 7 and ends at measure 11. The third system starts at measure 12 and ends at measure 16. The Violin I part has a melodic line with some grace notes and a final flourish. The Violin II, Alto, and Contrabass parts provide harmonic support with rhythmic patterns. The Violoncello part has a more active role in the later measures.

Transcrição de Manuel Morais (1981) de “Não tragaís borzeguis pretos” do Cancioneiro de Paris:

71. NÃO TRAGAIS BORZEGUIS PRETOS

1. Não tra - gaís, não tra -
4. Ve - rem - vos, ve - rem -

gaís bor - ze - guis pre - tos Que na , cor - te são de - fe - sos () - ra
- vos an - dar a - ce - so O - ra en cuy - da - dos se - cre - tos

com bor - ze - guis pre - tos 2. Não tra - gaís, não tra -
3. An - da sem - pre an da -

- gaís o que de - fe - so Por - que quem trae o ve - da - do
sem - pre a ven - tu - ra - do A ser ve - xa - do e pre - so

D. C. al Fine

Matosinhos, 25 de janeiro de 2015

A professora Cooperante: *Fátima*

REFLEXÃO DA AULA 10 DO DIA 29 de janeiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A aula contou com a presença dos professores Jorge Alexandre Costa e Vera Monteiro. As alunas foram antecipadamente informadas dessa presença, sendo também elucidadas que a professora estagiária seria avaliada e não elas.

Antes de os professores avaliadores entrarem partilhei com as alunas alguns dos concertos que aconteceriam nesse fim-de-semana. Uma vez que a atividade do solfejo memorizado poderia constituir algum tipo de novidade para os professores avaliadores comecei a aula por isso para mostrar como se processa. Tal como referido anteriormente não pretende ser uma atividade de execução perfeita numa só aula mas sim um trabalho com objetivos de extensão da memória a longo prazo. Constitui também uma atividade de concentração nas tarefas da aula e que, na minha prática pedagógica pessoal, costuma surgir no início e fim de quase todas as aulas. É pois um processo a longo prazo e com resultados visíveis a médio e longo prazo. Na presente aula as alunas não mostraram *ainda* domínio na parte B no que se refere ao nome das notas mas apenas na memorização da melodia.

Sobre as atividades relacionadas com o ditado melódico de espaços a escolha do repertório teve que ver com a aparente clareza das melodias. No entanto na aula essa clareza não foi tão sentida como em casa o que pode ser justificado pelo nervosismo pela presença de mais pessoas na aula ou pela alteração do som na aparelhagem da escola em relação ao ouvido em casa. Em próximas aulas deverei ter em conta que a clareza tímbrica pode e muda de aparelhagem para aparelhagem e que isso pode ser significativo. O exercício demorou mais tempo do que o previsto o que poderá ter resultado num maior cansaço. Ainda assim, optou-se por não tocar nenhuma das melodias no piano porque isso desvirtuaria o exercício do ponto de vista em que o pedido era precisamente retirar três melodias de um excerto musical por gravação. Este exercício foi bastante semelhante a um dos exercícios do teste e que corresponde precisamente às indicações referidas supra: escrita de três ou mais melodias não necessariamente sobrepostas em contexto tonal e preferencialmente tímbrico diverso. A atividade incluiu também teoria no que se refere a contextualização da obra e análise harmónica e execução através da entoação, no fim, da melodia do violino. O facto de a atividade ter demorado mais tempo do que o planeado poderá ter sido negativo. No entanto, nas condições reais não foram encontradas outras formas de alterar isso. Não gostaria de ter alterado nenhuma das estratégias planeadas e provavelmente mudaria talvez o excerto uma vez que este acabou por ser tímbricamente

menos claro do que previra. Toda a contextualização histórica e teórica sobre o mesmo seriam atividades que não me faria sentido retirar uma vez que defendo que as tarefas realizadas na Formação Musical não devem ser separadas de uma audição musical crítica. Observando os cadernos das alunas o resultado foi bastante positivo tendo aparentemente as alunas compreendido bem os conteúdos. A verificação dos cadernos durante e após o exercício mostrou-me a sua evolução durante o mesmo. O facto de a professora cooperante insistir para que as alunas não apaguem os erros mas sim os corrijam e os analisem permitiu-me verificar que as alunas escreveram bem mesmo o que não conseguiram cantar, à exceção de uma aluna que a meio da linha melódica do violoncelo começou a escrever a melodia do violino. A lógica do seu erro havia sido compreendida antes mesmo de ser iniciada a correção do exercício.

Sobre a leitura com mudança de compasso foi pessoalmente e aparentemente para as alunas interessante dar voz melódica a um exercício que poderia ter constituído apenas uma leitura rítmica. Nesta atividade as alunas responderam bem demonstrando que atividade foi bem sucedida.

A professora cooperante comentou que o solfejo memorizado poderia ter sido na tonalidade do excerto de Bizet, o que me pareceu absolutamente oportuno. Nesse caso teria realizado um solfejo memorizado mais assimilado pelas alunas. Comentou ainda que o número de audições foi excessivo o que me leva a crer que, apesar de ter considerado na planificação da aula o excerto acertado, atualmente poderia alterá-lo. Em relação à identificação de algumas notas do excerto poderia ter utilizado o recurso não apenas à identificação dos intervalos mas também ao grau melódico que essas notas ocupavam na tonalidade.

O nervosismo sentido por mim por estar a ser avaliada levou-me a não ser tão tranquila como desejaria, nomeadamente no que se refere em confirmar mais seriamente a compreensão dos assuntos por parte das alunas. Este é, sem dúvida, um dos pontos a melhorar numa próxima atividade avaliada por professores externos.

Apesar disso foi interessante verificar que as alunas se mostraram motivadas pela música antiga portuguesa e por reportório trabalhado em aulas anteriores.

Porto, 1 de fevereiro de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 8º grau

Número de aula: 11 de estágio | 5 de fevereiro de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 7

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Desenvolvimento e treino auditivo

- Desenvolver sentido rítmico;
- Desenvolver o ouvido melódico atonal;
- Desenvolver o ouvido polifônico em contexto não tonal;
- Desenvolver relação auditiva entre harmonia e melodia;

Desenvolver relação entre som e notação

- Compreender noção de mudança de compasso;
- Desenvolver pensamento melódico por relatividade intervalar³¹ - através da leitura;
- Desenvolver pensamento melódico por relatividade intervalar³² - através da escrita de frases melódicas ouvidas;
- Desenvolver o ouvido polifônico em contexto não tonal - através da leitura

³¹ Esta competência será trabalhada por meio de uma prática de leitura por relatividade.

³² Esta competência será trabalhada por meio de uma prática de leitura por relatividade.

Conhecer e desenvolver o gosto por repertório variado

- Desenvolver o gosto por música do século XX;
- Desenvolver o gosto por música retirada do repertório *standard* do jazz.

_CONTEÚDOS

- Mudanças de compasso;
- Intervalos;
- Séries atonais;
- Melodia atonal;
- Harmonia em contexto jazzístico.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Consolidação de trabalho realizado anteriormente - mudança de compasso

Entoação de “Não tragais borzeguis pretos” com marcação de compasso.

Ditado rítmico com mudança de compasso (Bartok, *Mikrokosmos*, “Change of time”, *Allegro pesante*, nº126, cc.13-24. Serão fornecidos o número de compassos e indicações de compasso.

Correção do ditado rítmico.

Audição de Bartok, *Mikrokosmos*, “Change of time”, *Allegro pesante*.

Preparação para contexto musical não tonal

Intervalos

Entoação em conjunto de intervalos a partir de nota dada:

[tocado] [cantado pelas alunas] [tocado] [cantado pelas alunas]

U - ma sé - ti - ma me - nor Dó Sibemol

Identificação de intervalos simples (tocar rapidamente para identificação também rápida embora se possa, eventualmente, escrever a resposta).

Imitação de **motivos melódicos não tonais**.

Ex.

Entoação por imitação de motivos melódicos não tonais e identificação dos intervalos constituintes.

Ex.

Entoação de **série atonal** por relatividade (cada aluna escolhe que nome dar à primeira nota).

Ditado melódico com ritmo dado.

Correção por entoação sem ritmo (c.1 + c.2 + cc.3-4).

Leitura rítmica a duas partes (fornecer partitura de Bartok, *Mikrokosmos*, “Duet for Pipes”, nº88).

Entoação das duas primeiras frases melódicas (cc.1-9)

- Analisar intervalos que surgem na melodia;
- Entoar as notas sem ritmo;
- Entoar melodia.

Ouvir Bartok, *Mikrokosmos*, “Duet for Pipes” *Molto moderato*.

Sugerir desafio (dependendo como a aula sucedeu até ao momento): Entoar cc.9-19 a duas vozes.

Improvisação

Entoação de “Blame it on my youth” (ver aula 9).

Improvisação sem nome de notas sobre harmonia dada (a solo).

Improvisação (em conjunto) com nome de notas. Indicações: usar notas da harmonia, cantar com o nome dos respetivos sons, uma nota por harmonia.

_RECURSOS E FONTES

Anónimo, “Não tragais borzeguis pretos” do Cancioneiro de Paris

Bartok, *Mikrokosmos*, “Duet for Pipes”, *Molto moderato* e “Change of time”, *Allegro pesante*: gravação e partitura.

Partitura de “Blame it on my youth” (standard do *Real Book*).

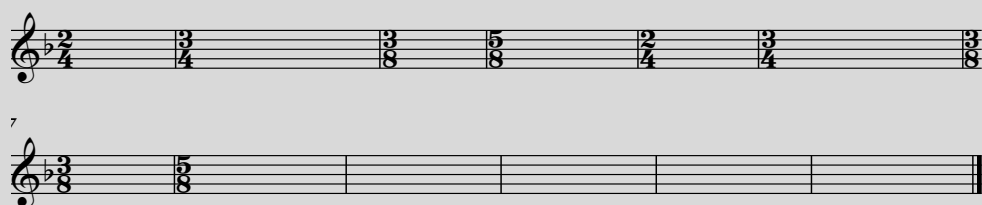
Material recorrente das salas de aula de música.

_ANEXOS

Bartok, *Mikrokosmos*, "Change of time", *Allegro pesante* - ditado rítmico



Bartok, *Mikrokosmos*, "Change of time", *Allegro pesante* - indicações fornecidas às alunas



REFLEXÃO DA AULA 11 DO DIA 5 de fevereiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Tal como acordado com a professora cooperante foi dada apenas uma parte da aula (cerca de 45 minutos, a segunda metade da aula) e correspondeu ao trabalho desenvolvido para desenvolver as competências necessárias para a compreensão e aquisição de estratégias relacionadas com repertório atonal ou paratonal.

Uns minutos antes da aula se iniciar foi compreendido, através de conversação com a professora cooperante, que ela desejaria incidir alguma atenção sobre uma entoação atonal retirada dos exercícios anexos. A planificação, nesse caso, teria sido alterada: retiraria a parte relacionada com consolidação do trabalho sobre mudança de compassos, deixando essa parte para a próxima aula e incluindo na presente aula um trabalho mais focado no atonalismo, nomeadamente incluindo a leitura desse exercício.

Também por influência da professora cooperante, que conhece melhor as alunas, decidiu-se retirar a ajuda rítmica do ditado melódico atonal. A tentativa de realizar o exercício por memória não foi bem sucedido. No entanto a identificação dos intervalos e do ritmo da melodia em questão decorreu sem dificuldades intransponíveis. Isto leva a pensar de que forma deverei trabalhar com as alunas no futuro: desistir que elas desenvolvam a memória melódica atonal e permitir o recurso à dissecação dos intervalos ao correr da gravação ou, pelo contrário, insistir nesta estratégia? Acredito em continuar a insistir na memorização de frases melódicas atonais uma vez que o desenvolvimento desta memória vem a par com a compreensão intrínseca deste tipo de linguagem.

A professora cooperante considerou as estratégias adequadas às atividades propostas e achou interessante o exercício de leitura por relatividade da série atonal.

Porto, 6 de fevereiro de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 8º grau

Número de aula: 12 de estágio | 12 de fevereiro de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 7

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Ritmo

- Compreender mudanças de compasso em contexto de obra.

Coordenação motora e compreensão musical

- Compreender através da leitura a articulação entre linha melódica e linha rítmica simultânea (estratégia: leitura de excerto melódico com acompanhamento percutido);

Cultura musical

- Consolidar a apropriação da linguagem atonal ou paratonal;
- Desenvolver o gosto por música atonal ou paratonal;

Harmonia

- Consolidar trabalho anteriormente realizado sobre harmonia;

Desenvolver relação entre som e notação

- Compreender noção de mudança de compasso;

- Desenvolver pensamento melódico por relatividade intervalar - através da leitura;
- Desenvolver pensamento melódico por relatividade intervalar - através da leitura.

_CONTEÚDOS

- Mudanças de compasso em contexto de obra.
- Melodias atonais;
- Harmonia: I, IV e V em estado fundamental ou invertido.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Apropriação da linguagem atonal

Entoação do exercício 4 do anexo II (trabalho de casa, Modus Novus):

- Analisar intervalos;
- Entoar sem ritmo.

Audição de **Bartok, Mikrokosmos, “Duet for Pipes”, nº88** (relativo ao ditado melódico atonal da aula passada).

Entoação do excerto com marcação de compasso (cc.1-19).

Leitura da parte rítmica da voz inferior (cc.1-19).

Entoação da voz superior e percussão da parte rítmica inferior (cc.1-19).

Mudança de compasso - na planificação da aula passada foi incluída uma atividade de mudança de compasso sobre uma das peças decorrentes de Mikrokosmos de Bartok. Este trabalho não foi realizado uma vez que o acordado com a professora cooperante para a aula 11 (2015/02/05) fora uma atividade atonal. Na aula foi entendido que a professora cooperante gostaria de ter trabalhado um dos exercícios dos anexos e que corresponde a uma leitura atonal. Este exercício, na possibilidade de ter sido realizado

Leitura rítmica com mudanças de compasso³³ (Stravinsky, Sinfonia para instrumentos de sopro, cc.129-138, flauta).



- Analisar mudanças de compasso (tempo igual a parte? Parte igual a tempo? Etc);
- Contar tempos e marcar compasso do excerto dado;
- Ler ritmo dado com marcação de compasso;
- Solfejar com marcação de compasso;
- Ouvir o excerto e contextualizá-lo (período histórico, compositor).

³³ Este excerto não foi utilizado aquando a proposta de teste no 1º período. Na proposta de teste realizada havia sido sugerida uma frase rítmica composta para o efeito. Na conversação com professora cooperante os exercícios deverão utilizar o mais possível as obras da História da Música. Após essa reflexão conjunta pensei neste exemplo. Desse modo resolveu-se que esta seria uma boa oportunidade para o utilizar.

às alunas que marquem o compasso.

Correção do ditado rítmico por frases (cc.1-4 e cc.5-12):

- audição do excerto com marcação de compasso;
- identificação das frases melódicas;
- audição de cada uma das frases e repetição rítmica das mesmas;
- reescrita das frases rítmicas do excerto.

Audição de Bartok, Mikrokosmos, “Change of time”, Allegro pesante.

Relacionar as duas peças trabalhadas de Bartok e contextualizar “Mikrokosmos”.

Improvisação sobre harmonia (trabalho de casa da aula passada).

_RECURSOS E FONTES

Bartok, Mikrokosmos, “Duet for Pipes”, nº88;

Gravação de Bartok, Mikrokosmos, “Change of time”, Allegro pesante.

Gravação de Stravinsky, Sinfonia para instrumentos de sopro;

Material recorrente das salas de aula de música.

Matosinhos, 09 de fevereiro de 2015

A professora Cooperante: 

REFLEXÃO DA AULA 12 DO DIA 12 de fevereiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Tal como acordado com a professora cooperante foi dada apenas uma parte da aula (cerca de 45 minutos, a segunda metade da aula) e correspondeu ao trabalho desenvolvido sobre ritmo com mudanças de compasso. Para dar continuidade à aula passada (e porque logisticamente foi possível) escolhi manter a música do século XX e voltar a usar as peças de Mikrokosmos de Bartok.

Na planificação da aula 11 (5 de fevereiro de 2015) foi incluída uma atividade de mudança de compasso sobre uma das peças decorrentes de Mikrokosmos de Bartok. Este trabalho não foi realizado uma vez que o acordado com a professora cooperante para a aula 11 (2015/02/05) fora uma atividade atonal. Na aula foi entendido que a professora cooperante gostaria de ter trabalhado um dos exercícios dos anexos e que corresponde a uma leitura atonal. Este exercício, na possibilidade de ter sido realizado no tempo disponível, teria sido incluído como preparação para o ditado atonal realizado. Para tal atividade poder ser incluída, o planificado trabalho sobre mudanças de compassos teria sido adiado. Deste modo, na presente planificação de aula incluir-se-á uma atividade observada na planificação anterior. Deste modo poder-se-á conduzir de forma mais sustentada um trabalho que inclui linguagens histórico-musicais semelhantes e uma forma mais consistente que aproveita a linguagem mais próxima do atonalismo em exercícios melódicos e presentemente rítmicos. Crê-se que desta forma a cultura musical será mais proveitosamente integrada na aula de Formação Musical sem perda do cumprimento do programa estabelecido.

Na leitura rítmica com mudanças de compasso pedi às alunas que sugerissem relações entre as mudanças de compasso o que originou duas leituras diferentes. A segunda correspondeu à versão interpretada. A leitura decorreu sem dúvidas por parte das alunas e a estratégia utilizada pareceu eficaz para todas.

Em relação ao ditado rítmico a primeira tarefa pedida foi realizada com correção e precisão (marcação do compasso ouvindo o excerto, sem recorrer à escrita). No entanto, quando se iniciaram os trabalhos de escrita duas alunas não estavam a escrever de forma que denotasse compreensão da pulsação. Quando sugeri novamente para marcarem o compasso ambas as alunas compreenderam o que estava a suceder e corrigiram-se sem eu precisar de dar alguma indicação extra.

O facto de o ritmo não ter sido isolado da melodia teve dois efeitos (opostos) nas alunas. A algumas alunas ajudou uma vez que se tornava mais fácil de memorizar. No entanto, para

outras alunas o facto de não tocar o ritmo numa nota só tornou-se mais complicado. No processo de correção do exercício, quando perguntei quantas frases tinha o excerto, a expressão facial das alunas que depois me informaram que o facto de ter sido tocada uma melodia, foi de surpresa. Isto leva-me a colocar a hipótese de nós, professores de Formação Musical, por vezes ficamos tão preocupados com a técnica que nos esquecemos da música em si. Consequentemente, nestas circunstâncias, poderemos estar a preparar os alunos de uma forma mais estrita do que, por suposição, desejaríamos.

A correção decorreu sem questões e as alunas pareceram ter compreendido o que haviam realizado bem e menos bem e, por minha solicitação, indicaram-me o que deveriam pensar numa próxima vez. Na correção não solicitei a percussão de todo o excerto mas sim apenas da primeira frase (que se repetia e cuja repetição as alunas identificaram).

Porto, 14 de fevereiro de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 8º grau

Número de aula: 13 de estágio | 19 de fevereiro de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 7

_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Desenvolvimento e treino auditivo

- Desenvolvimento do ouvido harmónico musicalmente descontextualizado
- Desenvolvimento do ouvido melódico musicalmente descontextualizado
- Desenvolvimento do ouvido melódico em contexto musical
- Reconhecimento de melodias e timbres em contexto de obra

Apropriação do código musical – consolidação da relação som-notação

- Consolidação de conhecimentos teóricos
- Escrita de uma melodia ouvida
- Desenvolvimento da coordenação entre entoação melódica e percussão simultânea

Consolidação das estratégias de ação para as atividades decorrentes dos testes de avaliação

- Reconhecer, praticar e consolidar estratégias para compreensão rítmica, melódica e harmónica em contexto de exercícios escritos e orais semelhantes aos decorrentes nas provas de avaliação.

_CONTEÚDOS

- Claves de Fá 4ª linha e Dó nas 4ª, 3ª e 1ª linhas
- Intervalos harmónicos (entre o unísono e a oitava, simples ou compostos)
- Acordes (M, m e 7ª da dominante em estado fundamental ou invertido e Aum, dim, outros acordes de 7ª e de 9ªM e 9ªm em estado fundamental)
- Funções harmónicas
- Melodia com percussão

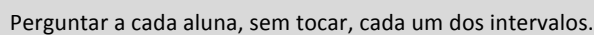
_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Leitura de Claves (Brahms, “Warum ist das Licht gegeben dem Mühseligen”, op.74, nº1)

- Contextualizar a obra e o compositor (período da História da Música, principais obras do compositor, tomar conhecimento se alguma das alunas já tocou ou ouviu em concerto algo de Brahms, compasso, tonalidade, claves utilizadas, língua, estilo composicional).
- Identificar a primeira frase de cada voz a partir do quarto compasso.
- Identificar a primeira nota da primeira frase de cada voz (a partir do quarto compasso) e relacionar entre si e entre a tonalidade.
- Solfejar da primeira frase de cada voz (a partir do quarto compasso).
- Entoar a primeira frase de cada voz (a partir do quarto compasso).
- Audição do excerto.

Ditado de intervalos harmónicos

- Tocar no piano os seguintes intervalos para as alunas identificarem individualmente, escrevendo o nome do intervalo no caderno:



- Nota: na correção dos intervalos fazer com que todas as alunas respondam, mesmo que tenham tido tudo certo para que as alunas com mais sucesso não se sintam negligenciadas a favor de quem tem mais dúvidas.

- ## Ditado de acordes

- Improvisação sobre harmonia** (verificação do trabalho de casa)

- Entoar os acordes presentes no exercício.
- Improvisar melodicamente sobre a harmonia tocada ao piano.

Ditado de espaços (Schubert, Quarteto em Lá menor, op.29, *Allegro ma non troppo*)

- Analisar o excerto em termos de tonalidade, compasso, o que é necessário escrever.
- Ouvir o excerto uma vez marcando o compasso.
- Com a informação de que o excerto será ouvido seis vezes, escrever as partes em falta.
- Identificar a cadência.
- Entoar sem nome de notas cada uma das partes em falta marcando o compasso.
- Entoar com nome de notas cada uma das partes em falta marcando o compasso.
- Entregar versão corrigida.

(ver anexo)

Entoação com percussão da aula passada (parte da aula que fora dada pela professora cooperante)



_RECURSOS E FONTES

Partitura de Brahms, “Warum ist das Licht gegeben dem Mühseligem”, op.74, nº1

Partitura de Schubert, Quarteto em Lá menor, op.29, *Allegro ma non troppo*

Leitura de claves, Brahms, "Warum ist das Licht gegeben dem Mühseligen", op.74, nº1

Motette. 5
„Warum ist das Licht gegeben dem Mühseligen?“
„Wherefore hath the light been giv'n to a heart sorrowful?“
I.
Langsam und ausdrucksvoll. Johannes Brahms, Op. 74. Nº 1.
(Slowly and with expression.)

Sopran. *f* Wa - rum? *f* Wa - rum ist das Licht ge - ge - ben dem
Where - fore? *Wherefore hath the light been giv'n to a*

Alt. *f* Wa - rum? *p* Wa - rum?
Where - fore? *Where - fore?*

Tenor. *f* Wa - rum? *p* Wa - rum?
Where - fore? *Where - fore?*

Bass. *f* Wa - rum? *p* Wa - rum?
Where - fore? *Where - fore?*

Mühseligen, und das Leben den be - trüb -
heart sorrowful, and the life - blood to the sore

Wa - rum ist das Licht ge - ge - ben dem Mühseligen
Wherefore hath the light been giv'n to a heart sor-

ten Herzen, den be - trüb - ten Herzen, den be -
af - flicted, to the sore af - flicted, to the

li - gen, und das Leben den be - trüb -
- row-ful, and the life - blood to the sore

Wa - rum ist das Licht ge - ge - ben dem
Wherefore hath the light been giv'n to a

trüb - - - ten Her - - - zen, und das Le - ben den be -
 sore af - flic - - - ted, and the lifeblood to the

- - - - - ten af - flic - ted, to be the sore af - flic - ted,

Müh - se - li - gen, und das Le - - - ben den be -
 heart sor - rowful, and the life - - - blood to the

Wa - rum ist das Licht ge -
 Where - fore hath the light been

trüb - - - ten Her - zen, wa - rum ist das
 sore af - flic - ted, where - fore hath the

den be - trüb - - - ten Her - zen und das Le - ben
 to the sore af - flic - ted, and the lifeblood

trüb - - - ten Her - zen, den be - trüb - ten
 sore af - flic - ted, to the sore af -

ge - bendem Müh - se - li - gen, und das Le - - - ben
 giv'n to a heart sor - rowful, and the life - - - blood

Licht ge - ge - ben, ge - ge - ben den be -
 light been giv'n to thaf - flic - ted, to the

den be - trübten Her - - - zen, den be - trüb -
 to the sore af - flic - - - ted, to the sore

Her - zen, den be - trüb - ten, den be - trüb -
 flic - ted, to thaf - flic - ted, to the sore

den be - trüb - ten Her - zen, den be - trüb - - - ten,
 to the sore af - flic - ted, to thaf - flic - - - ted,

Ditado de espaços: Schubert, Quarteto em Lá menor, op.29, *Allegro ma non troppo* (cc.1-10)

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

4

8

Schubert, Quarteto em Lá menor, op.29, *Allegro ma non troppo* (cc.1-10)

Violin I

Violin II

Viola

Violoncello

4

8

Matosinhos, 12 de janeiro de 2015

A professora Cooperante: *Fátima*

REFLEXÃO DA AULA 13 DO DIA 19 de fevereiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

Tal como acordado com a professora cooperante foi dada apenas uma parte da aula (cerca de 45 minutos, a segunda metade da aula) e correspondeu ao trabalho desenvolvido sobre o ditado de espaços. Este foi realizado com mais semelhanças com o teste escrito do que com uma aula regular, ou seja, as estratégias solicitadas vieram na correção do exercício e não antes. O ditado em si correu como o previsto embora neste momento considere que talvez desse menos tempo (uma pequena diferença) para escrever entre as audições. Três das alunas escreveram, inicialmente, um ritmo que não fazia sentido no compasso: em vez de mínima pontuada e semínima escreveram semínima pontuada e colcheia. Na aula não percebi de onde poderia vir aquele erro (que as alunas corrigiram após indicação minha para contar os tempos do que haviam escrito no compasso). Após alguma reflexão coloco a hipótese se o facto de o ritmo do violino II ser constante e em grupos de quatro colcheias não terá levado estas alunas a pensarem, por uns momentos, no compasso como sendo binário. O exemplo escolhido tem, na realidade, um gesto rítmico mais próximo do compasso binário que quaternário, mas nesse caso seria um compasso 2/2.

Durante o exercício e na correção foi perceptível, as alunas não se haviam lembrado de se perguntarem qual a cadência ou analisar a harmonia que estava bastante explícita na linha do violino II. O assunto foi comentado. Foi possível também perceber que as alunas sentiram mais dificuldades em compreender o violoncelo. Percebi que a aparelhagem e eventualmente a acústica da sala podem transformar suficientemente o som das gravações que, escolhidas criteriosamente para as aulas, funcionam em casa e não funcionam na escola. Coloco pois a hipótese de que, com a continuação deste trabalho, as alunas sintam cada vez mais facilidade. Neste caso específico algumas alunas ouviram corretamente a função harmónica mas escreveram uma oitava acima. Quando eu disse que o som descia as alunas ficaram surpreendidas e ao colocar a gravação algumas alunas não conseguiram ouvir o violoncelo e outras ouviram com espanto por não terem percebido antes que descia. Para as alunas que ainda assim não tinham conseguido perceber a linha melódica do violoncelo toquei no piano, juntamente com a gravação e depois, ao ouvir apenas a gravação, as alunas demonstraram ter percebido. O assunto foi comentado em grupo e dei a minha opinião às alunas: depois de se ler a partitura é bastante fácil ouvir todas as vozes e que não se devem sentir mal se não conseguiram ouvir distintamente a linha melódica do violoncelo. É, na minha opinião e que partilhei com as alunas, um processo que pode demorar o seu tempo e que requer algum esforço consciente.

Pedi a cada aluna que me dissesse o que “levaria na bagagem” para uma próxima vez. Cada aluna comentou tendo o processo total demorado bastante o que impediu de realizar a entoação com percussão. No entanto, considerou-se que uma reflexão individual mais séria sobre o excerto de Schubert serviria melhor a aprendizagem.

Porto, 20 de fevereiro de 2015

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música Óscar da Silva

Ano/Grau: 8º grau

Número de aula: 14 de estágio | 26 de fevereiro de 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 7

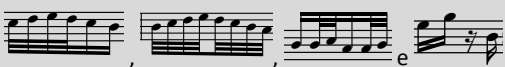
_OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Preparação para os testes de final de período

- Consolidar trabalho sobre os exercícios dos Anexos
- Relacionar som com notação.
- Reconhecer auditivamente células rítmicas em contexto melódico tonal.
- Compreender relações intervalares em contexto musical e atonal.
- Conhecer diferentes cadências.
- Reconhecer auditiva e visualmente diferentes cadências.
- Identificar melodias em contexto polifônico essencialmente homorrítmico.
- Conhecer relações harmônicas tonais.
- Entoar melodia modal com percussão rítmica simultânea.

_CONTEÚDOS

Ritmo

- Células rítmicas 

Melodia

- Intervalos simples
- Melodia tonal sobre harmonia dada
- Polifonia tonal

Harmonia

- Cadências
- Funções tonais.

_DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

Leitura de exercícios dos Anexos I e II

- Sortear um exercício de cada Anexo para realizar em conjunto.

Ditado rítmico com notas dadas (Mozart, Concerto nº 5 para violino em Lá M, KV219, 2º andamento).

- Ouvir a gravação uma vez para identificar o andamento, compasso e reconhecer a melodia escrita:

Adagio

Mozart, Concerto para violino nº5 em Lá M, KV219

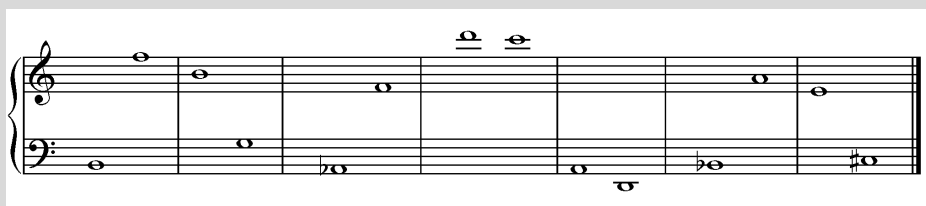


Adagio

Mozart, Concerto para violino n° 5 em Lá M, KV219



- Identificar e escrever ritmo da melodia (mais quatro audições para além da anterior)
- Corrigir com sugestões das alunas dentro do possível no tempo disponível.

Ditado de intervalos melódicos

- Cada intervalo será ouvido duas vezes. No fim da série de sete intervalos far-se-á a correção.

Entoação atonal (Schoenberg, Unterm Schutz von dichten Blättergründen (George), op.15, n.1 (cc.8-12))

- Analisar os intervalos e ritmo do excerto.
- Entoar os intervalos do excerto (entoar o excerto sem cumprir o ritmo escrito).
- Analisar ritmicamente o excerto.
- Entoar o excerto com marcação de compasso.



Cadências - Identificação auditiva

- Cada cadeência será ouvida duas vezes. Far-se-á a correção no final da série de três.

Cadência interrompida

Christ lag in Todesbanden BWV 4/8



Cadência Plagal

O wir armen Sünder BWV 407



Cadência suspensiva

Wer weiss, wie nahe mir mein Ende BWV 166/6



Cadências - Identificação visual

Wer weiss, wie nahe mir mein Ende BWV 166/6



Cadência Perfeita

Ditado coral (Bach, Verleih uns Frieden gnädiglich, BWV 126/6)

- Identificar as funções tonais auditivamente (serão tocadas as harmonias decorrentes do coral).
- Ditado coral (serão fornecidas as melodias do soprano na primeira frase do baixo na segunda).



Entoação com percussão da aula do dia 12 de fevereiro.

_RECURSOS E FONTES

Anexos I e II

Mozart, Concerto para violino nº 5 em Lá Maior KV219, 2º andamento

Schoenberg, Unterm Schutz von dichten Blättergründen (George), op.15, n.1

Bach, Christ lag in Todesbanden, BWV 4/8

Bach, O wir armen Sünder, BWV 407

Bach, Wer weiss, wie nahe mir mein Ende, BWV 166/6

Bach, Verleich und Frieden gnädiglich, BWV 126/6

_ Matosinhos, 20 de janeiro de 2015

A professora Cooperante: 

REFLEXÃO DA AULA 14 DO DIA 26 de fevereiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO [avaliação da aprendizagem e avaliação da aula em si mesma]

A presente aula foi dada na totalidade conforme combinado com professora cooperante. As atividades planeadas tiveram o seguinte critério: abordar nas últimas aulas do teste todos os assuntos que podem decorrer nele. Assim, as aulas 13 e 14 foram planeadas em conjunto.

A leitura dos anexos decorreu sem grandes dúvidas. Os exercícios sorteados foram o ex. 5 do Anexo 1 e o ex.3 do Anexo 2. No exercício do anexo 2 houve algumas dúvidas no que diz respeito ao andamento pelo que pedi repetição sem comentar que a leitura estava a decorrer numa pulsação incorreta relativamente à previamente definida. As próprias alunas chegaram a essa conclusão e corrigiram-se. O assunto foi discutido em turma e resolvido pela turma, o que penso ter sido positivo.

O ditado rítmico com notas dadas foi para algumas alunas muito acessível mas duas das alunas não o conseguiram completar. Quando analisámos o sucedido cheguei à conclusão que as alunas em questão não estavam a conseguir compreender o ritmo porque a sua atenção estava mais focada na melodia no que em sentir a pulsação. Quando pedi às alunas para cantarem mentalmente a melodia e percutirem com a caneta o ritmo as alunas perceberam de imediato as células rítmicas que haviam causado dúvidas. Quando percebi que uma das alunas não estava a perceber a relação entre o ritmo e a melodia incentivei as alunas a darem atenção ao contorno melódico. A professora comentou comigo no fim da aula que poderia ter dado essa indicação logo no início, antes de começar o exercício. Ainda assim o exercício pareceu ter sido um meio de aprendizagem e uma boa preparação para o teste.

O ditado de intervalos sucedeu-se da mesma forma que o teste na próxima semana, ou seja, tocado duas vezes. Depois de cada aluna ter dado uma das respostas foi pedido que cada uma dissesse quantos intervalos tinha tido certos e a avaliação que faço é muito positiva. Um dos intervalos deveria ter sido tocado uma oitava acima (em que a dificuldade residia precisamente na identificação de intervalos em variados registos). No entanto, por lapso, toquei o mesmo no índice 4 e por isso foi suficientemente fácil para surtir um sorriso em algumas das alunas.

A entoação atonal foi realizada, após as estratégias definidas na planificação, três vezes e não ficou perfeita. As dificuldades sentidas residiram essencialmente na entoação de 3ªM descendentes. No fim da aula eu e a professora cooperante interrogámo-nos como trabalhar os intervalos de terceira de forma atonal. Apesar de a entoação não ter ficado

perfeita passei para o exercício seguinte porque considerei que fora compreendida a forma de agir. Do meu ponto de vista as alunas perceberam intrinsecamente como agir perante aquele exercício.

A identificação auditiva e visual de cadências decorreu com sucesso sem questões a assinalar. Pessoalmente senti que, apesar de me ter preparado muito para a aula, no momento de tocar as cadências a minha prática de teclado poderia ter sido melhor.

O ditado coral não decorreu como planeava e aparentemente foi bastante difícil e eventualmente não bem escolhido. As funções tonais não eram tão óbvias como talvez seria de desejar e as alunas sentiram muitas dificuldades. Ainda assim não pareceu ter sido um exercício em vão porque na correção do mesmo, tendo eu pedido para entoar cada uma das vozes, o exercício já foi exequível. Só foi ditada a primeira frase. A professora cooperante comentou comigo no fim da aula que o ditado poderia ter sido mais simples harmonicamente (sublinhando o que eu pensara) e que poderia ter menos notas. Para uma próxima vez (que agora será com o 5º grau) deverei ter em conta de forma mais precisa o percurso das turmas.

A entoação com percussão decorreu sem grandes dificuldades embora contivesse algumas imprecisões. No entanto não insisti (apesar de comentar com as alunas) porque as alunas, na minha opinião, não tinham dúvidas apenas estavam nos últimos cinco minutos de uma aula que fora intensa.

Globalmente acredito que a aula foi positiva para as alunas e parece-me que estão bem preparadas para o teste da próxima semana.

Porto, 28 de fevereiro de 2015

Anexo 5 | Reportório utilizado nas aulas planificadas (consultar pasta homónima com áudios e vídeos)

2 de março de 2015 | 5º grau

Vivaldi, Concerto para violoncelo em Ré menor (2º andamento) | faixa 1

Schubert, “Ständchen” | faixa 2

16 de março de 2015 | 5º grau

B. Coulais, “Vois sur ton chemin” https://www.youtube.com/watch?v=a_NUQiorqNk | áudio faixa 3, vídeo [faixa 4](#)

13 de abril de 2015 | 5º grau

Mozart, Sonata nº 7 para piano K.309, 2º andamento, *Un poco adágio* | faixa 5

B. Coulais, “Vois sur ton chemin” versão instrumental <https://www.youtube.com/watch?v=T6-ySgpJFXM> | [faixa 6](#)

20 de abril de 2015 | 5º grau

[J. Brahms](#), Quarteto de cordas nº1, op.51, nº1, 2º andamento, *Alegretto molto moderato e cómodo* | faixa 7

Anúncio televisivo das canetas Bic <https://www.youtube.com/watch?v=aUn6BpWSQM4> | áudio faixa 8, vídeo [faixa 9](#)

27 de abril de 2015 | 5º grau

Giulliani, op.111, nº 1 | faixa 10

4 de maio de 2015 | 5º grau

Mozart, Aria nº 15 d’ *A Flauta mágica* | faixa 11

18 de maio de 2015 | 5º grau

Haydn, Sonata para piano Hob.xvi-8 (1º andamento) | faixa 12

Mozart, Concerto nº 4 para trompa, *Romanza* | faixa 13

Haydn, Quarteto op.76, nº6, 2º andamento, *Fantasia. Adagio* | faixa 14

27 de novembro de 2014 | 8º grau

Stravinsky, Sinfonia para instrumentos de sopro | faixa 15

11 de dezembro de 2015 | 8º grau

J.S.Bach, *Concerto Brandeburguês nº5*, 2º andamento | faixa 16

A. Schönberg, Sinfonia de Câmara op.9

8 de janeiro de 2015 | 8º grau

Bach, “Du Friedefurst, Herr Jesu Christ”, BWV67/7 | faixa 20

Bach, “Straf mich nicht in deinen Zorn”, BWV 115/6 | faixa 17

Bach, *Cravo bem temperado*, Fuga nº 8 | faixa 24

Beethoven, *Missa em Dó Maior* op. 68, “Kyrie” | faixa 27

Brahms, “Gesang” op.17, nº2 | faixa 23

Chopin, Prelúdio op. 28, nº4 | faixa 19

Haendel, *Messias*, “Since by man came death” | faixa 18

Haendel, *Messias*, “Lift up your heads” faixa 26

Mozart, *Eine kleine Nachtmusik*, Romance | faixa 25

Mozart, *Requiem*, “Lacrimosa” | faixa 21

Pergolesi, *Stabat Mater*, “Stabat Mater” | faixa 22

15 de janeiro de 2015 | 8º grau

Dvorak, *Sinfonia do Novo Mundo*, 2º andamento | faixa 29

Mozart, *Requiem*, Introitus | faixa 30

22 de janeiro de 2015 | 8º grau

Debussy, “La Fille aux cheveux” | faixa 31

Pergolesi, *Stabat Mater*, “Vidit suum dulcem natum” | faixa 32

29 de janeiro de 2015 | 8º grau

Bizet, *Jeux d' Enfants*, “4. Duo - Petite Mari, Petite Femme” | faixa 33

Anônimo, “Não tragais borzeguis pretos” | faixa 34

5 de fevereiro de 2015 | 8º grau

Bartok, *Mikrokosmos*, “Change of time”, *Allegro pesante* | faixa 35

Bartok, *Mikrokosmos*, “Duet for Pipes” *Molto moderato* | faixa 36

19 de fevereiro de 2015 | 8º grau

Brahms, “Warum ist das Licht gegeben dem Mühseligem”, op.74, nº1 | faixa 37

Schubert, Quarteto em Lá menor, op.29, *Allegro ma non troppo* | faixa 38

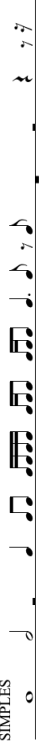
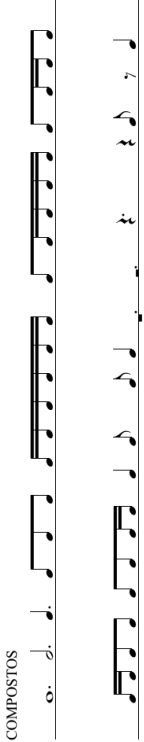
25 de fevereiro

Mozart, Concerto para violino nº 5 em Lá Maior KV219, 2º andamento | faixa 39


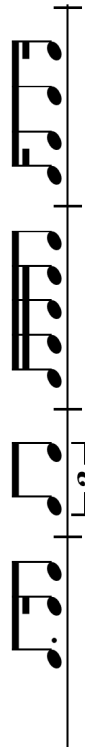
Schoenberg, “Unterm Schutz von dichten Blättergründen” (George), op.15, n.1 | faixa 40

Anexo 6 | Documentação fornecida pela professora cooperante relativa à FM

Conteúdos/Competências a desenvolver

<p>RITMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • noção de pulsação; • segurança na marcação da pulsação; • evolução da coordenação motora/destreza rítmica; • leitura rítmica a uma parte em métrica simples ou composta; • dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas; • identificação e execução dos compassos binários, ternários e quaternários; • identificação e execução da divisão binária e ternária do tempo; • capacidade de dissociar o ritmo de uma melodia; • capacidade de detetar e corrigir erros em obras musicais; • capacidade de improvisação; • células rítmicas: <p>SIMPLES</p>  <p>COMPOSTOS</p> 	<p>MELODIA <i>Sistema tonal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • noção melódica; • noção de contorno melódico; • afinação na entoação; • desenvolvimento da audição interior; • capacidade de detetar e corrigir erros melódicos em obras musicais; • leitura melódica com intervalos de 2ª e 3ª m e M, 5ª e 8ª P na tonalidade de Dó M em métrica simples ou composta; • identificação e entoação dos seguintes intervalos simples: 2ª e 3ª m e M, 5ª e 8ª P; • capacidade de escrita de frases melódicas com intervalos de 2ª e 3ª m e M, 5ª e 8ª P em tonalidade de Dó M em métrica simples ou composta; • distinção do modo maior e menor dentro de um contexto musical; • capacidade de improvisação livre;
<p>HARMONIA <i>Sistema tonal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • noção e desenvolvimento do ouvido harmónico; • afinação e segurança na entoação a duas vozes em grupo; • identificação e entoação dos seguintes intervalos simples: 3ª m e M, 5ª e 8ª P; • identificação de acordes com 3 sons, maiores e menores no estado fundamental. 	<p>TEORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecimento teórico da matéria; • leitura na claves de sol 2ª linha e fá 4ª linha; • conhecimento da notação musical trabalhada; • conhecimento das seguintes formas musicais: AB, ABA, cânon, rondo. • introdução às escalas menores naturais e menores harmónicas; • abordagem às várias famílias de instrumentos; • abordagem aos diferentes estilos musicais;

Conteúdos/Competências a desenvolver

<p>RITMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo de todos os conteúdos/competências trabalhadas e desenvolvidas no 1º grau; • células rítmicas novas a trabalhar: <p>divisão binária:</p>  <p>divisão ternária:</p> 	<p>MELODIA <i>Sistema tonal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo de todos os conteúdos/competências trabalhadas e desenvolvidas no 1º grau • leituras melódicas com intervalos de 2ª e 3ª m e M, 4ª, 5ª e 8ª P em tonalidades até uma alteração na armação de clave (M ou m) em métrica simples ou composta; • identificação e entoação dos seguintes intervalos simples: 2ª, 3ª m e M; 4ª, 5ª e 8ª P • capacidade de escrita de frases melódicas ouvidas com intervalos de 2ª e 3ª m e M; 4ª, 5ª e 8ª P nas tonalidades até uma alteração na armação de clave (M, m) em métrica simples ou composta • capacidade de improvisar sobre um ritmo dado, em métrica simples ou composta nas tonalidades de Dó M ou Lá m;
<p>HARMONIA <i>Sistema tonal:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo de todos os conteúdos/competências trabalhadas e desenvolvidas no 1º grau; • identificação dos seguintes intervalos simples: 3ª m e M, 4ª, 5ª e 8ª P; 	<p>TEORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo de todos os conteúdos/competências trabalhadas e desenvolvidas no 1º grau • acordes aumentados e diminutos no estado fundamental; • escalas menores melódicas;

Conteúdos/Competências a desenvolver

<p>RITMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo de todos os conteúdos/competências trabalhadas e desenvolvidas no 1º e 2º grau; • introdução às leituras rítmicas a duas partes em divisão binária e ternária; • capacidade de escrita de frases rítmicas a duas partes em divisão binária e ternária; 	<p>MELODIA <i>Sistema tonal:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo de todos os conteúdos/competências trabalhadas e desenvolvidas no 1º e 2º grau • leitura melódica com todos os intervalos simples em tonalidades até três alterações na armação de clave (M ou m) em métrica simples ou composta; • identificação e entoação de todos os intervalos simples • capacidade de improvisação melódica sobre um ritmo dado, com uma pequena introdução melódica em tonalidade até 1 alteração fixa na armação de clave no modo M ou m;
<p>HARMONIA <i>Sistema tonal:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo de todos os conteúdos/competências trabalhadas e desenvolvidas no 1º e 2º grau • identificação e construção de acordes com 3 sons de entre: maiores e menores no estado fundamental e inversões; aumentado e diminuto no estado fundamental; • capacidade de escrita de frases a duas vozes; • noção de cadência – cadência perfeita e cadência suspensiva; 	<p>TEORIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo de todos os conteúdos/competências trabalhadas e desenvolvidas no 1º e 2º grau • análise de sequências harmónicas a três e quatro vozes, em todos os graus; • conhecimento teórico da matéria

Conteúdos/Competências a desenvolver

<p>RITMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo/desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 3º grau; • dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas; 	<p>MELODIA <i>Sistema tonal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo/desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 3º grau; • capacidade de escrita de frases melódicas, em tonalidades M ou m até 4 alterações fixas na armação de clave com modulação a um tom próximo; • capacidade de entoação, com ou sem acompanhamento ao piano, de melodias em tonalidade M ou m até 4 alterações fixas; • identificação de modulações a tons próximos; • capacidade de identificação e entoação das seguintes organizações sonoras: escala M e relativas m; escalas mistas; escala hispano-árabe e cigana-húngara; • capacidade de improvisação melódica sobre um ritmo dado com uma pequena introdução melódica em tonalidade até 2 alterações fixas no modo M ou m;
<p>HARMONIA <i>Sistema tonal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo/desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 3º grau; • identificação de acordes de três sons de entre: PM e Pm no estado fundamental e inversões, A e D no estado fundamental; • identificação do acorde 7ª da Dominante no estado fundamental; 	<p>TEORIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo/desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 3º grau; • leitura em várias claves: sol 2ª, fá 4ª, dó 3ª; • classificação e construção de todos os acordes estudados; • identificação e construção de todas as organizações sonoras estudadas; • conhecimento da notação musical trabalhada; • domínio teórico da matéria trabalhada;

Conteúdos/Competências a desenvolver

<p>RITMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 4º grau; • dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas; • introdução aos compassos quinários; • introdução aos compassos mistos; 	<p>MELODIA <i>Sistema tonal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 4º grau; • capacidade de escrita de frases melódicas, em qualquer tonalidade m ou M, com modulação a um tom próximo; • entoação com acompanhamento ou a capella, até 4 alterações fixas, em tonalidade M ou m e em unidade de temo simples ou composta; • identificação e entoação das organizações sonoras do programa do 4º grau mais a escala hexáfona; • improvisação melódica sobre um ritmo dado, com uma pequena introdução melódica; tonalidade até 3 alterações fixas;
<p>HARMONIA <i>Sistema tonal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 4º grau; 	<p>TEORIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 4º grau; • leitura em várias claves, todas as já estudadas mais a clave de dó 4ª linha; • classificação e construção de todos os acordes estudados; • conhecimento da notação musical trabalhada; • domínio teórico da matéria trabalhada. • abordagem aos Instrumentos transpositores • abordagem a sistemas não tonais • leituras verticais

Conteúdos/Competências a desenvolver

<p>RITMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 4º grau; • dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas; • introdução aos compassos quinários; • introdução aos compassos mistos; 	<p>MELODIA <i>Sistema tonal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 4º grau; • capacidade de escrita de frases melódicas, em qualquer tonalidade m ou M, com modulação a um tom próximo; • entoação com acompanhamento ou a capella, até 4 alterações fixas, em tonalidade M ou m e em unidade de temo simples ou composta; • identificação e entoação das organizações sonoras do programa do 4º grau mais a escala hexáfona; • improvisação melódica sobre um ritmo dado, com uma pequena introdução melódica; tonalidade até 3 alterações fixas;
<p>HARMONIA <i>Sistema tonal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 4º grau; 	<p>TEORIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidos para o 4º grau; • leitura em várias claves, todas as já estudadas mais a clave de dó 4ª linha; • classificação e construção de todos os acordes estudados; • conhecimento da notação musical trabalhada; • domínio teórico da matéria trabalhada. • abordagem aos Instrumentos transpositores • abordagem a sistemas não tonais • leituras verticais

Conteúdos/Competências a desenvolver

RITMO	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidas para o curso básico; • compreensão e execução de leituras em diferentes unidades de tempo; • leituras com mudanças de compassos com as indicações - t=t ou p=p; • dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas; 	<p>MELODIA <i>Sistema tonal</i> <i>Sistema atonal</i> <i>Sistema modal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidas para o ensino básico; • compreensão e execução de exercícios com carácter atonal; • compreensão e execução de exercícios baseados nos modos; • identificação de intervalos compostos até à 15ª P; • entoação, em qualquer organização sonora já trabalhada, com percussão simultânea de uma frase rítmica; • improvisação, sem nome das notas, sobre base tonal harmónica;
HARMONIA <i>Sistema tonal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidas no ensino básico; • identificação de acordes com 3 sons de entre: PM, Pm e 5ªdim, no estado fundamental ou inversões, em posição cerrada ou aberta e 5ª A no estado fundamental, em posição cerrada; • identificação de acordes com 4 sons de entre: 7ª da dominante, 7ª maior, 7ª menor, 7ª da sensível, 7ª diminuta no estado fundamental em posição cerrada; • identificação auditiva e escrita das seguintes cadências: perfeita, imperfeita, suspensiva, com 3ª picarda, e plagal; • identificação de intervalos compostos até à 15ª P; • identificação auditiva e escrita das funções tonais; 	TEORIA	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo e desenvolvimento dos conteúdos/competências definidas no ensino básico; • leitura vertical ou horizontal nas claves de sol 2ª linha, fá 4ª linha, dó 2ª, 3ª e 4ª linha; • classificação e construção de todos os acordes estudados; • análise harmónica de trechos musicais; • conhecimento da notação musical trabalhada; • domínio teórico da matéria trabalhada;

Conteúdos/Competências a desenvolver

RITMO	<ul style="list-style-type: none"> • continuação dos conteúdos/competências definidas no 6º grau; • leituras com mudanças de compassos com as indicações: t=t, p=p, t=p p=t; • dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas; • abordagem a leituras a duas partes com diferentes compassos; 	<p>MELODIA <i>Sistema tonal</i> <i>Sistema modal</i> <i>Sistema atonal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • continuação dos conteúdos/competências definidas no 6º grau; • improvisação sobre base tonal harmónica com o nome das notas
HARMONIA <i>Sistema tonal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação dos conteúdos/competências definidas no 6º grau; • identificação de acordes com 4 sons: 7ª da dominante no estado fundamental e inversões; • identificação de acordes com 5 sons: 9ª maior e menor da dominante no estado fundamental • identificação auditiva e escrita das seguintes cadências: perfeita, imperfeita, suspensiva, com 3ª picarda, plagal e interrompida; • identificação auditiva e escrita de todas as funções tonais 	<p>TEORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • continuação dos conteúdos/competências definidas no 6º grau; • leitura vertical e/ou horizontal em qualquer clave de entre: sol 2ª linha, fá 3ª e 4ª linha, dó 2ª 3ª e 4ª linha; • classificação e construção de todos os acordes estudado

Conteúdos/Competências a desenvolver

<p>RITMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação e consolidação dos conteúdos/competências definidos no curso básico e secundário; • compreensão e execução de leituras em diferentes unidades de tempo; • leituras com mudanças de compassos com qualquer indicação; • leituras a duas partes com diferentes compassos em cada parte; • compassos mistos; • compassos de valores acrescentados; • dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas; 	<p>MELODIA <i>Sistema tonal</i> <i>Sistema modal</i> <i>Sistema atonal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação dos conteúdos/competências definidos no curso básico e secundário;
<p>HARMONIA <i>Sistema tonal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação e consolidação dos conteúdos/competências definidos no curso básico e secundário; • improvisação entoada sobre base tonal harmónica, com ou sem modulações a tons próximos ou afastados e com o nome das notas; 	<p>TEORIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • continuação e consolidação dos conteúdos/competências definidos no curso básico e secundário; • leitura, horizontal ou vertical, em qualquer clave de entre: sol 2^a, fá 3^a e 4^a, dó 1^a, 2^a, 3^a e 4^a • domínio teórico de toda a matéria do ensino básico e secundário;

Testes de Formação Musical

Algumas Notas:

Em todos os Graus e Provas:

- Sempre que possível utilizar peças de repertório;
- São fornecidas todas as indicações necessárias para a compreensão e execução dos exercícios;

Prova Escrita

- Até ao 3º grau (inclusive) o andamento é dado antes e durante o exercício excepto nos ditados a duas partes que será dado só no início;
- A partir do 3º grau o andamento é dado antes de cada uma das repetições do exercício;

Prova Oral

- Os exercícios deverão ser executados com a marcação do compasso indicado excepto nas Leituras Rítmicas a uma parte - que poderá ser marcada a pulsação - nas Leituras Rítmicas a duas partes e na Leitura Entoadada com percussão;
- As leituras entoadas e solfejadas deverão ser feitas com o nome das notas;

PROVA ESCRITA

1º Período	nº repetições	colação aproximada	2º Período	nº repetições	colação aproximada	3º Período	nº repetições	colação aproximada
Ritmo - uma frase a uma parte com indicação de compasso até 6 pulsações ao piano; o andamento é dado antes e durante o exercício - uma frase a uma parte com indicação de compasso, até 6 pulsações ao piano; o andamento é dado antes e durante o exercício um dos exercícios em unidade de tempo simples e o outro em unidade de tempo composta;	4x	3,5	Ritmo - uma frase a uma parte com indicação de compasso até 6 pulsações ao piano; o andamento é dado antes e durante o exercício - uma frase a uma parte com indicação de compasso, até 6 pulsações ao piano; o andamento é dado antes e durante o exercício um dos exercícios em unidade de tempo simples e outro em unidade de tempo composta;	4x	3,5	Ritmo - uma frase a uma parte com indicação de compasso até 6 pulsações ao piano; o andamento é dado antes e durante o exercício - uma frase com notas dadas até 6 pulsações; são dadas todas as indicações necessárias; por gravação um dos exercícios em unidade de tempo simples e outro em unidade de tempo composta;	4x	3,5
Melodia - identificação auditiva e classificação de dois intervalos melódicos ascendentes de entre - 2ª M/m; 8ª P; ao piano - ditado em Dó M até 16 pulsações em divisão simples ou composta; ditado e escrito por frases sendo dada a primeira nota de cada uma das frases; ao piano	2	2	Melodia - identificação auditiva e classificação de dois intervalos melódicos ascendentes de entre: 2ª M/m; 3ª M/m, 5ª e 8ª P; ao piano - ditado em Dó M até 16 pulsações em divisão simples ou composta; ditado e escrito por frases sendo dada a primeira nota de cada uma das frases; ao piano	2	1,2	Melodia - identificação auditiva e classificação de dois intervalos melódicos ascendentes e descendentes, de entre: 2ª M/m, 3ª M/m, 4ª, 5ª e 8ª P; ao piano - ditado em Dó M até 16 pulsações em divisão simples ou composta; ditado e escrito por frases sendo dada a primeira nota de cada uma das frases; ao piano	2x	1,2
Teoria - classificação de seis intervalos simples na clave de sol 2ª linha. - escrita da escala de Dó M na clave de sol 2ª linha ou fá 4ª linha; - questões/exercícios sobre programa trabalhado;	2x todo (1x no início e fim); mínimo 4x por frase	6	Harmonia - identificação auditiva e classificação de dois intervalos harmônicos de entre: 3ª M/m, 5ª e 8ª perfeita; ao piano Teoria - classificação de seis intervalos simples, com alterações, na clave de sol 2ª linha ou fá 4ª linha; - escrita de duas escalas M na clave de sol 2ª linha ou fá 4ª linha; assinalar tônica, dominante e sensível; até 2 alterações.	2x	1,2	Harmonia - identificação auditiva e classificação de dois intervalos harmônicos; igual ao 2º período; ao piano - identificação auditiva de 4 acordes de entre: PM, Pm; ao piano.	2x	1,2
		5			4,6	Teoria - classificação de seis intervalos simples, igual ao 2º período - escrita de duas escalas de entre: M, m nat./harm. nas claves de sol 2ª linha ou fá 4ª linha; assinalar: tônica, dominante e sensível; até 4 alterações		3,4

PROVA ORAL

1º Período		2º Período		3º Período	
	colação aproximada		colação aproximada		colação aproximada
Ritmo - uma frase com unidade de tempo simples na extensão de 6 a 8 pulsações; figuração usada na prova escrita e com indicação do compasso; - uma frase com unidade de tempo composta; na extensão de 6 a 8 pulsações; figuração usada na prova escrita e com indicação do compasso; Melodia - uma melodia em Dó M escrita em unidade de tempo simples ou composta, na clave de sol 2ª linha; até 16 pulsações; Teoria - leitura solfejada em divisão binária ou ternária; com alternância das claves de sol 2ª linha e fá 4ª linha; até 16 pulsações;	4	Ritmo - uma frase com unidade de tempo simples na extensão de 6 a 8 pulsações; figuração usada na prova escrita e com indicação do compasso; - uma frase com unidade de tempo composta na extensão de 6 a 8 pulsações; figuração usada na prova escrita; com indicação do compasso; Melodia - uma melodia em Dó M escrita em unidade de tempo simples ou composta, na clave de sol 2ª linha; até 16 pulsações; Teoria - leitura solfejada em divisão binária ou ternária; com alternância das claves de sol 2ª linha e fá 4ª linha; até 16 pulsações;	4	Ritmo - uma frase com unidade de tempo simples na extensão de 6 a 8 pulsações; figuração usada na prova escrita; com indicação do compasso; - uma frase com unidade de tempo composta; na extensão de 6 a 8 pulsações; figuração usada na prova escrita; com indicação do compasso; Melodia - uma melodia em Dó M escrita em unidade de tempo simples ou composta, na clave de sol 2ª linha; até 16 pulsações; Teoria - leitura solfejada em divisão binária ou ternária; com alternância das claves de sol 2ª linha e fá 4ª linha; até 16 pulsações;	4

PROVA ESCRITA

1º Período	nº repetições	cotação aproximada	2º Período	nº repetições	cotação aproximada	3º Período – Prova Global	nº repetições	cotação aproximada
Ritmo - uma frase a uma parte com indicação de compasso até 6 pulsações; o andamento é dado antes e durante o exercício e é executado ao piano; - uma frase com notas dadas até 10 pulsações; são dadas todas as notas articuladas; por gravação um dos exercícios em unidade de tempo simples e outro em unidade de tempo composta; Melodia - identificação auditiva e classificação de dois intervalos de entre: 2ª M/m; 3ª M/m; 4ª, 5ª, 8ª P ao piano - uma ou duas frases até uma alteração na armação de clave modo M; divisão simples ou composta; até 16 pulsações; é dada a 1ª nota; ao piano Harmonia - identificação auditiva e classificação de dois intervalos de entre: 3ª M/m; 4ª, 5ª e 8ª P; ao piano - identificação e classificação de três acordes PM/ Pm no est. fund ao piano Teoria - Classificação de oito intervalos simples com alterações; nas claves de sol 2ª linha ou fá 4ª linha. - escrita de uma escala M ou m (nat./ harm.) nas claves de sol 2ª ou fá 4ª linha; assinalar a tónica, a dominante e a sensível. - construção de três acordes PM/Pm no est. fund. na clave de sol 2ª linha; é dada a nota mais grave;	4x mínimo 6x	3 3,2	Ritmo - uma frase a uma parte - igual ao 1º período; - uma frase com notas dadas; igual ao 1º período; um dos exercícios em unidade de tempo simples e outro em unidade de tempo composta; Melodia - identificação auditiva e classificação de dois intervalos; igual ao 1º período; - uma ou duas frases até uma alteração na armação de clave (modo M/m); divisão simples ou composta; até 16 pulsações; é dada a primeira nota ao piano; Harmonia - identificação auditiva e classificação de dois intervalos; igual ao 1º período; - identificação e classificação de três acordes; igual ao 1º período; Teoria - classificação de oito intervalos simples com alterações nas claves de sol 2ª linha e fá 4ª linha. - escrita de uma escala M ou m (nat. e harm.); igual ao 1º período - construção de três acordes; igual ao 1º período	4x mínimo 6x 2x mínimo 4x 2x 2x 2x	3 3,2 1,2 6 1,2 3,6 1,8 3,6	Ritmo - uma frase a uma parte; igual ao 2º período; - uma frase com notas dadas; igual ao 2º período; um dos exercícios em unidade de tempo simples e outro em unidade de tempo composta. Melodia - identificação auditiva e classificação de dois intervalos; igual ao 2º período - uma ou duas frases até uma alteração na armação de clave (modo M/m); igual ao 2º período Harmonia - identificação auditiva e classificação de dois intervalos; igual ao 2º período; - identificação e classificação de três acordes; igual ao 2º período; Teoria - classificação de oito intervalos simples com alterações, alternados nas claves de sol 2ª e fá 4ª linha. - escrita de uma escala M ou m (nat., harm. e mel.) nas claves de sol 2ª linha ou fá 4ª linha; assinalar a tónica, a dominante e a sensível. - identificar a tonalidade presente num excerto musical (M, m natural/ harmónica/melódica). - construção de três acordes M e m no est. fund. na clave de sol 2ª linha; se possível, inserir as respectivas inversões.	4x mínimo 6x 2x mínimo 4x 2x 2x 3,9	3 3,2 1,2 6 1,2 1,5 3,9

PROVA ORAL

1º Período		2º Período		3º Período – Prova Global	
	colação aproximada		colação aproximada		colação aproximada
Ritmo - uma frase com unidade de tempo simples e extensão de 6 a 8 pulsões; figuração usada na prova escrita; - uma frase com unidade de tempo composta e extensão de 6 a 8 pulsões; figuração usada na prova escrita; Melodia - uma melodia no modo M até uma alteração de armação de clave escrita em unidade de tempo simples ou composta na clave de sol 2ª linha; até 16 pulsões; Teoria - leitura sofejada em divisão binária ou ternária com alternância das claves de sol 2ª linha e fá 4ª linha; até 24 pulsões;	4	Ritmo - uma frase com unidade de tempo simples e extensão de 6 a 8 pulsões; figuração usada na prova escrita; - uma frase com unidade de tempo composta e extensão de 6 a 8 pulsões; figuração usada na prova escrita; Melodia - uma melodia no modo M ou m até duas alterações de armação de clave escrita em unidade de tempo simples ou composta na clave de sol 2ª linha; até 20 pulsões; Teoria - leitura sofejada em divisão binária ou ternária com alternância das claves de sol 2ª linha e fá 4ª linha; até 30 pulsões;	4	Ritmo - uma frase com unidade de tempo simples e extensão de 6 a 8 pulsões; figuração usada na prova escrita; - uma frase com unidade de tempo composta e extensão de 6 a 8 pulsões; figuração usada na prova escrita; Melodia - uma melodia no modo M ou m até duas alterações de armação de clave escrita em unidade de tempo simples ou composta na clave de sol 2ª linha; até 24 pulsões; - improvisação em tonalidade até uma alteração de clave (M ou m) sobre um ritmo dado que se inicia por um fragmento melódico escrito; em unidade de tempo simples ou composta até 8 pulsões; Teoria - leitura sofejada em unidade de tempo simples ou composta com alternância das claves de sol 2ª linha e fá 4ª linha; até 32 pulsões;	3
	4		4		3
	4		4		3
	7,5		7,5		6
	4,5		4,5		3
					5

PROVA ESCRITA

1º Período	nº repetições	cotação aproximada	2º Período	nº repetições	cotação aproximada	3º Período	nº repetições	cotação aproximada
Ritmo - uma frase a duas partes com 6 pulsações; ao piano - uma frase com notas dadas a uma parte até 24 pulsações; são dadas todas as notas articuladas; com gravação; um dos exercícios em unidade de tempo simples o outro em unidade de tempo composta; Melodia: - identificação de 3 intervalos simples; ao piano - sequência de 4 intervalos sem ritmo; ao piano - uma frase retrada de obra musical até 24 pulsações em tonalidade até 2 alterações fixas no modo M ou m; na clave de sol 2ª, ao piano; Harmonia - identificação de 3 intervalos simples; ao piano - identificação de 4 acordes M/m no est. fund.; ao piano	5x mínimo 4x	3 3	Ritmo - a duas partes - igual ao 1º período - com notas dadas - igual ao 1º período Melodia - identificação de 3 intervalos simples; ao piano - sequência de 5 intervalos sem ritmo; ao piano - uma frase igual ao 1º período com tonalidade até 3 alterações fixas no modo M ou m; clave de sol 2ª ou fá 4ª; ao piano Harmonia - identificação de intervalos, igual ao 1º período - identificação de 4 acordes; igual ao 1º período - escrita da melodia superior ou inferior de uma frase de um coral/obra polifônica, é dada a voz contrária, até 8 pulsações; com tonalidade até 2 alterações fixas no modo M ou m M/m, ao piano Teoria - classificação de 6 intervalos; igual ao 1º período; e/ou - construção de escala; igual ao 1º período e/ou - construção de acordes M ou m no est. fund. e inversões nas claves de sol 2ª/fá 4ª linha, é dada a nota mais grave; - análise de uma sequência harmônica até 6 acordes de 3 ou 4 sons no est. fund. e inversões com todos os graus;	5x mínimo 4x 2x 4x mínimo 4x 2x 2x mínimo 6x	2,5 3	Ritmo - igual ao período passado - igual ao período passado Melodia: - identificação da escala presente numa melodia de entre as previstas no programa, ao piano - identificação intervalos, igual ao período passado - sequência de 6 intervalos sem ritmo; ao piano - uma frase retrada de obra musical; igual ao 2º período; podendo conter uma modulação a um tom próximo; ao piano Harmonia - identificação de intervalos; igual ao período passado - identificação de acordes, igual ao período passado - uma frase a duas vozes retrada de um coral ou obra polifônica até 8 pulsações em tonalidade M ou m até 2 alterações fixas; ao piano Teoria - classificação de 6 intervalos simples alternados nas claves de sol 2ª, fá 4ª e dó 3ª linha; e/ou - construção de escala; igual ao período passado; e/ou - construção de 3 acordes; igual ao 2º período mais A/D no est. fund. - análise de uma sequência harmônica até 10 acordes de 4 sons no est. fund. e inversões com todos os graus;	5x mínimo 4x 2x 2x mínimo 4x 2x mínimo 6x 2,5	2,5 2,5 1,2 1,5 4 1,2 1,6 3 2,5

PROVA ORAL

1º Período		2º Período		3º Período	
	colação aproximada		colação aproximada		colação aproximada
Ritmo - uma frase a uma parte até 8 pulsações em divisão binária ou ternária com marcação da pulsação ou compasso. Melodia - leitura entoada à cappella até 2 alterações fixas no modo M ou m em divisão binária ou ternária; até 32 pulsações; - improvisação sobre um ritmo dado em tonalidade até 2 alterações fixas, no modo M ou m; divisão binária ou ternária, até 8 pulsações; Teoria - leitura sofejada com alternância das claves de sol 2ª linha e fá 4ª linha em divisão binária ou ternária; até 32 pulsações;	5,5 7 2,5 5	Ritmo - uma frase a uma parte até 8 pulsações; - uma frase a duas partes até 6 pulsações; um dos exercícios em unidade de tempo simples o outro em unidade de tempo composta; marcação da pulsação ou compasso. Melodia - leitura entoada à cappella até 3 alterações fixas no modo M ou m em divisão binária ou ternária; até 32 pulsações; - improvisação sobre um ritmo dado em tonalidade até 3 alterações fixas, no modo M ou m; divisão binária ou ternária, até 8 pulsações; Teoria - leitura sofejada com alternância das claves de sol 2ª linha, fá 4ª linha e dó 3ª linha em divisão binária ou ternária; até 32 pulsações;	3 3 6,5 2,5 5	Ritmo - uma frase a uma parte até 8 pulsações; - uma frase a duas partes até 8 pulsações; um dos exercícios em unidade de tempo simples o outro em unidade de tempo composta; marcação da pulsação ou compasso. Melodia - leitura entoada à cappella até 3 alterações fixas no modo M ou m em divisão binária ou ternária; até 40 pulsações; - improvisação sobre um ritmo dado; tonalidade até 3 alterações fixas, M/m; divisão binária ou ternária, até 10 pulsações; Teoria - leitura sofejada com alternância das claves de sol 2ª linha, fá 4ª linha e dó 3ª linha em divisão binária ou ternária; até 40 pulsações;	3 3 6,5 2,5 5

PROVA ESCRITA

1º Período	nº repetições	colação aproximada	2º Período	nº repetições	colação aproximada	3º Período	nº repetições	colação aproximada
Ritmo - uma frase a duas partes até 6 pulsações; ao piano - uma frase a uma parte com notas dadas de um excerto musical até 24 pulsações; por gravação; um exercício em unidade simples e outro unidade composta do tempo; Melodia - identificação de 3 intervalos simples; ao piano; - sequência de 6 intervalos simples sem ritmo; ao piano; - uma frase retirada de uma obra musical no modo M ou m até 3 alterações fixas podendo conter modulações a tons próximos; clave de sol 2ª ou fá 4ª linha; até 24 pulsações; ao piano; Harmonia - identificação de 3 intervalos simples; ao piano; - identificação de 4 acordes de entre: M/m est. fund. e inversões, A/D est. fund.; ao piano; - uma frase a 2 vozes retirada de um coral ou obra polifônica até 8 pulsações no modo M ou m até 2 alterações fixas; ao piano; Teoria - análise de uma frase harmônica até 8 acordes com 4 sons podendo conter todos os graus no est. fund. ou inversões e com duplicação de qualquer nota; - construção de duas escalas de entre as referidas no programa: na clave de sol 2ª ou fá 4ª linha; e/ou - construção de 3 acordes de entre os referidos no programa; é dado o baixo do acorde; na clave de sol 2ª ou fá 4ª linha	5x mínimo 4x	2 2,5	Ritmo - a duas partes igual ao período passado; - com notas dadas igual ao período passado Melodia - identificação de 3 intervalos simples; ao piano - sequência de 7 intervalos sem ritmo ao piano - uma frase retirada de obra musical até 24 pulsações; em tonalidade até 4 alterações fixas podendo conter modulações a tons próximos; no modo M ou m, na clave de sol 2ª ou fá 4ª; ao piano Harmonia - identificação de intervalos, igual ao 1º período - identificação de 4 acordes M/m no est. fund. est. fund. e inversões, A/D est. fund.; e 7ª dom. no est. fund. ao piano - uma frase a 2 vozes retirada de um coral ou obra polifônica até 8 pulsações, no modo M ou m até 3 alterações fixas; ao piano; Teoria - análise de uma sequência harmônica; até 10 acordes de 4 sons no est. fund. e inversões; em todos os graus; - construção de escalas; igual ao período passado e/ou - construção de 3 acordes; igual ao período passado	5x mínimo 4x 2x 4x mínimo 5x	2 2,5 0,9 1,2 4 0,9 1,6 5 1,9	Ritmo - igual ao período passado - igual ao período passado Melodia: - identificação de 3 intervalos simples; - sequência de 8 intervalos sem ritmo; - uma frase retirada de obra musical; igual ao 2º período; Harmonia - identificação de intervalos; igual ao 2º período; - identificação de 4 acordes; igual ao 2º período; - uma frase a duas vozes retirada de um coral ou obra polifônica até 8 pulsações; tonalidade no modo M ou m até 3 alterações fixas; ao piano; Teoria - análise de uma sequência harmônica até 10 acordes de 4 sons no est. fund. e inversões; em todos os graus; duplicando qualquer nota - construção de escalas; igual ao período passado; e/ou - construção de 3 acordes; igual ao período passado	5x mínimo 4x 2x 4x mínimo 5x 2x 2x 6x 2x 2x 6x 5 1,9	2 2,5 0,9 1,2 4 0,9 1,6 5 1,9

PROVA ORAL

1º Período		2º Período		3º Período	
	colação aproximada		colação aproximada		colação aproximada
Ritmo - leitura a uma parte até 9 pulsações - leitura a duas partes até 9 pulsações um dos exercícios em unidade de tempo simples o outro em unidade de tempo composta; marcação da pulsação ou compasso.	2,5 3,5	Ritmo - leitura a uma parte até 9 pulsações - leitura a duas partes até 9 pulsações um dos exercícios em unidade de tempo simples o outro em unidade de tempo composta; marcação da pulsação ou compasso.	2,5 3,5	Ritmo - leitura a uma parte até 9 pulsações - leitura a duas partes até 9 pulsações um dos exercícios em unidade de tempo simples o outro em unidade de tempo composta; marcação da pulsação ou compasso.	2,5 3,5
Melodia - entoação tonal com acompanhamento ao piano em tonalidade até 3 alterações fixas; no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo; na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 25 pulsações;	6	Melodia - leitura entoada tonal com acompanhamento ao piano em tonalidade até 3 alterações fixas; no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo; na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 30 pulsações;	6	Melodia - leitura entoada tonal com acompanhamento ao piano em tonalidade até 4 alterações fixas; no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo; na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 36 pulsações;	6
ou - entoação a capella de uma melodia tonal em tonalidade até 3 alterações fixas; no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo; na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 36 pulsações;	3,5	- entoação a capella de uma melodia tonal em tonalidade até 3 alterações fixas; no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo; na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 36 pulsações;	3,5	- entoação a capella de uma melodia tonal em tonalidade até 4 alterações fixas; no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo; na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 40 pulsações;	3,5
- Improvisação sobre um ritmo dado com uma pequena introdução melódica em tonalidade até 2 alterações fixas no modo M ou m; em compasso simples ou composto até 10 pulsações.	4,5	- Improvisação sobre um ritmo dado com uma pequena introdução melódica em tonalidade até 2 alterações fixas no modo M ou m; em compasso simples ou composto; até 10 pulsações.	4,5	- improvisação sobre um ritmo dado com uma pequena introdução melódica em tonalidade até 2 alterações fixas no modo M ou m; em compasso simples ou composto; até 12 pulsações.	4,5
Teoria - leitura sofejada com alternância das claves de sol 2ª, fá 4ª e dó 3ª linha em divisão binária ou ternária; até 36 pulsações;		Teoria - leitura sofejada com alternância das claves de sol 2ª linha, fá 4ª linha e dó 3ª linha; divisão binária ou ternária; até 36 pulsações;		Teoria - leitura sofejada com alternância das claves de sol 2ª linha, fá 4ª linha e dó 3ª linha; divisão binária ou ternária; até 40 pulsações;	

PROVA ESCRITA

1º Período	nº repetições	cotação aproximada	2º Período	nº repetições	cotação aproximada	3º Período - Prova Global	nº repetições	cotação aproximada
Ritmo - uma frase a uma parte até 8 pulsações; - uma frase a duas partes até 6 pulsações; um dos exercícios em unidade de tempo simples o outro em unidade de tempo compostos; ambos ao piano - com notas dadas, até 24 pulsações retirado de um excerto musical; são dadas todas as notas articuladas; por gravação Melodia - identificação da escala base de uma melodia de entre as previstas no programa; ao piano - identificação de 3 intervalos simples; ao piano - sequência de 8 intervalos simples, sem ritmo; ao piano - uma frase retirada de uma obra musical até 24 pulsações em tonalidade até 5 alterações fixas, no modo M ou m, com modulação a um tom próximo; ao piano ou por gravação Harmonia - identificação de 3 intervalos simples; ao piano - identificação de 4 acordes de entre os previstos no programa, ao piano - uma frase a duas vozes retirada de um coral ou obra polifônica numa tonalidade até 3 alterações fixas no modo M ou m até 8 pulsações; ao piano ou por gravação Teoria - análise de uma progressão harmônica a 4 vozes até 8 acordes com todos os graus da escala em qualquer estado; - construção de uma escala de entre as previstas no programa e/ou - identificação da escala presente num trecho musical e/ou - construção de 3 acordes de entre os previstos no programa; é dado o baixo	4x 5x mínimo 4x 2x 2x 4x 4x	2 2 1,3 0,3 0,6 2 4	Ritmo: - uma frase a uma parte igual ao período passado - uma frase a duas partes igual ao período passado um dos exercícios em unidade de tempo simples e o outro em unidade de tempo compostos; - com notas dadas; até 24 pulsações; igual ao período passado Melodia - identificação da escala base de uma melodia; igual ao período passado - identificação de 3 intervalos, igual ao período passado - sequência de 9 intervalos simples, sem ritmo; ao piano - uma frase retirada de uma obra musical, até 24 pulsações; em tonalidade até 6 alterações fixas; no modo M ou m, com modulação a um tom próximo; ao piano ou por gravação Harmonia - Identificação de 3 intervalos, igual ao período passado - Identificação de 4 acordes, igual ao período passado - uma frase a duas vozes retirada de um coral ou obra polifônica; igual ao período passado Teoria - análise de uma progressão harmônica igual ao período passado - construção de uma escala, igual ao período passado; e/ou - identificação da escala presente num trecho musical e/ou - construção de 3 acordes de entre os previstos no programa; é dado o baixo	4x 5x mínimo 4x 2x 2x 4x mínimo 4x	2 2 1,3 0,3 0,6 2 4	Ritmo - uma frase a uma parte igual ao período passado - uma frase a duas partes igual ao período passado um dos exercícios em unidade de tempo simples e o outro em unidade de tempo compostos; - com notas dadas; até 24 pulsações; igual ao período passado Melodia - identificação da escala base de uma melodia; igual ao período passado - identificação de 3 intervalos simples; igual ao período passado - sequência de 10 intervalos simples, sem ritmo; ao piano - uma frase retirada de uma obra musical em qualquer tonalidade no modo Mm; com modulação a um tom próximo ao piano ou por gravação Harmonia - identificação de 3 intervalos simples, igual ao período passado - identificação de 4 acordes, igual ao período passado - uma frase a duas vozes retirada de um coral ou obra polifônica; em qualquer tonalidade, igual ao período passado Teoria análise de uma progressão harmônica a 4 vozes; igual ao período passado. construção de uma escala, igual ao período passado; e/ou - identificação da escala presente num trecho musical e/ou - construção de 3 acordes de entre os previstos no programa; é dado o baixo	4x 5x mínimo 4x 2x 2x 4x mínimo 4x	2 2 1,3 0,3 0,6 2 4

PROVA ORAL

1º Período		2º Período		3º Período	
colação aproximada		colação aproximada		colação aproximada	
<p>Leituras obrigatórias</p> <ul style="list-style-type: none"> - parte dos exercícios do anexo 1; - parte dos exercícios do anexo 2; <p>o sorteio dos exercícios é feito no início do teste oral;</p> <p>Ritmo</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma frase a uma parte até 9 pulsações; - uma frase a duas partes até 9 pulsações; <p>um dos exercícios em unidade de tempo binária e outro em unidade de tempo ternária.</p> <p>Melodia</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura entoadada tonal com acompanhamento ao piano em tonalidade até 4 alterações fixas, no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo; na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 36 pulsações; <p><i>ou</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - entoação a capella de uma melodia tonal em tonalidade até 4 alterações fixas, no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo, na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 40 pulsações; <p>- improvisação sobre um ritmo dado com uma pequena introdução melódica em tonalidade até 2 alterações fixas no modo M ou m; em compasso simples ou composto; até 12 pulsações.</p> <p>Teoria</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura solfejada com alternância das claves de sol 2ª, fá 4ª, dó 3ª e 4ª linha; compasso de divisão binária ou ternária; até 40 pulsações. 	<p>1</p> <p>1</p> <p>2,5</p> <p>3,5</p> <p>6</p> <p>2</p> <p>4</p>	<p>Leituras obrigatórias</p> <ul style="list-style-type: none"> - duas partes dos exercícios do anexo 1 - duas partes dos exercícios do anexo 2 o sorteio dos exercícios é feito no início do teste oral; <p>Ritmo</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma frase a uma parte, até 9 pulsações; - uma frase a duas partes, até 9 pulsações; <p>um dos exercícios em unidade de tempo binária e outro em unidade de tempo ternária.</p> <p>Melodia</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura entoadada tonal com acompanhamento ao piano em tonalidade até 4 alterações fixas, no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo; na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 36 pulsações; <p><i>ou</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - entoação a capella de uma melodia tonal em tonalidade até 4 alterações fixas, no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo, na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 40 pulsações; <p>- improvisação sobre um ritmo dado com uma pequena introdução melódica em tonalidade até 3 alterações fixas no modo M ou m; em compasso simples ou composto; até 14 pulsações.</p> <p>Teoria</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura solfejada com alternância das claves de sol 2ª, fá 4ª, dó 3ª e 4ª linha; compasso de divisão binária ou ternária; até 42 pulsações. 	<p>1</p> <p>1</p> <p>2,5</p> <p>3,5</p> <p>6</p> <p>2</p> <p>4</p>	<p>Leituras obrigatórias</p> <ul style="list-style-type: none"> - todos os exercícios do anexo 1; - todos os exercícios do anexo 2; <p>o sorteio dos exercícios é feito no início do teste oral;</p> <p>Ritmo</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma frase a uma parte, até 9 pulsações; - uma frase a duas partes, até 9 pulsações; <p>um dos exercícios em unidade de tempo binária e outro em unidade de tempo ternária; os exercícios são feitos à primeira vista.</p> <p>Melodia</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura entoadada tonal com acompanhamento ao piano em tonalidade até 4 alterações fixas, no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo; na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 48 pulsações; <ul style="list-style-type: none"> - entoação a capella de uma melodia tonal em tonalidade até 4 alterações fixas, no modo M ou m; podendo conter uma modulação a um tom próximo, na clave de sol 2ª linha em divisão binária ou ternária; até 40 pulsações; <p>- improvisação sobre um ritmo dado com uma pequena introdução melódica em tonalidade até 2 alterações fixas no modo M ou m; em compasso simples ou composto; até 16 pulsações.</p> <p>Teoria</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura solfejada com alternância das claves de sol 2ª, fá 4ª, dó 3ª e 4ª linha; compasso de divisão binária ou ternária; até 48 pulsações. <p>- questões sobre o programa do curso básico.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>1</p>

PROVA ORAL

1º Período		2º Período		3º Período	
	colação aproximada		colação aproximada		colação aproximada
Ritmo - leitura rítmica com uma ou duas mudanças de compasso e com indicação - t-t ou p-p; até 20 pulsações Melodia - entoação de uma melodia em qualquer organização sonora incluída no programa, com percussão simultânea de uma frase rítmica; até 24 pulsações. - entoação de uma sequência até 6 intervalos simples, sem ritmo e com o nome das notas; escrita em clave de sol 2ª linha.	5	Ritmo - leitura rítmica com mudanças de compasso; igual ao período passado Melodia - entoação de uma melodia em qualquer organização sonora incluída no programa, com percussão simultânea de uma frase rítmica; até 28 pulsações. - entoação de uma sequência até 8 intervalos simples, sem ritmo e com o nome das notas; escrita em clave de sol 2ª linha ou fá 4ª linha.	4,5	Ritmo - leitura rítmica com mudanças de compasso igual ao período passado, até 25 pulsações. Melodia - entoação de uma melodia em qualquer organização sonora incluída no programa, com percussão simultânea de uma frase rítmica; até 30 pulsações. - entoação de uma sequência até 10 intervalos simples, sem ritmo e com o nome das notas; escrita em clave de sol 2ª linha ou fá 4ª linha.	4,5
Teoria - leitura de um trecho musical com alternância de claves de entre: sol 2ª, fá 4ª, dó 3ª e 4ª; poderá ser uma leitura horizontal, com marcação do compasso, ou leitura vertical, lida o mais rápido possível; até 24 pulsações.	6,5	Harmonia - improvisação de uma melodia sem o nome das notas sobre um encadeamento harmônico tonal tocado ao piano; até 12 pulsações Teoria - leitura de um trecho musical em várias claves de entre: sol 2ª, fá 4ª, dó 2ª, 3ª e 4ª; poderá ser uma leitura horizontal, com marcação do compasso, ou leitura vertical, lida o mais rápido possível; até 24 pulsações.	6	Harmonia - improvisação de uma melodia sem o nome das notas, sobre um encadeamento harmônico tonal tocado ao piano; até 14 pulsações. Teoria - leitura de um trecho musical em várias claves de entre: sol 2ª, fá 4ª, dó 2ª, 3ª e 4ª; poderá ser uma leitura horizontal, com marcação do compasso, ou leitura vertical, lida o mais rápido possível; até 30 pulsações.	6
	4		3,5		3,5
	4,5		2		2
			4		4

PROVA ESCRITA

1º Período	nº repetições	cotação aproximada	2º Período	nº repetições	cotação aproximada	3º Período	nº repetições	cotação aproximada
Ritmo: - frase a uma parte até 8 puls, com uma mudança de compasso e a indicação $\text{t}=\text{t}$, ao piano - uma frase com notas dadas até 20 pulsações; retirado de um excerpto musical; são dadas todas as notas articuladas; por gravação	mínimo 4x	2	Ritmo: - uma frase a uma parte até 8 pulsações com mudanças de compasso podendo conter as seguintes indicações: $\text{t}=\text{t}$, $\text{p}=\text{p}$; ao piano - com notas dadas, igual ao período passado	mínimo 4x	2	Ritmo: - uma frase a uma parte até 10 pulsações com mudanças de compasso podendo conter as seguintes indicações: $\text{t}=\text{t}$, $\text{p}=\text{p}$, $\text{t}=\text{p}$, $\text{p}=\text{t}$; ao piano - com notas dadas, igual ao período passado	mínimo 4x	2
Melodia: - identificação de 3 intervalos simples ou compostos; ao piano - uma frase atonal até 10 pulsações retirada de uma obra musical; ao piano	2x	0,9	Melodia: - identificação de 3 intervalos simples ou compostos; ao piano - uma frase atonal, igual ao período passado	mínimo 4x	2	Melodia: - identificação de 3 intervalos simples ou compostos; ao piano - uma frase atonal até 12 pulsações retirada de uma obra musical; ao piano	2x	0,9
Harmonia: - identificação de 3 intervalos simples ou compostos; ao piano - identificação de 4 acordes de entre: M/m/D no est. fund. e inversões; 5ªA, 7ªM, Dom, m, Sens. e Dim. no est. fund; em posição cerrada no registro médio ao piano	mínimo 5x	2	Harmonia: - identificação de 3 intervalos, igual ao período passado - identificação de 4 acordes, igual ao período passado, em posição cerrada ou aberta;	mínimo 5x	2	Harmonia: - identificação de 3 intervalos simples ou compostos; ao piano - identificação de 4 acordes de entre: M/m/D no est. fund. e inversões; A no est. fund.; 7ª M, Dom., m, Sens. e Dim. no est. fund.; 9ª M e m da Dom. no est. fund. em posição cerrada ou aberta no registro médio do piano	2x	0,9
- ditado de espaços de um excerpto musical; igual ao período passado - uma frase a 3 vozes com a 4ª voz escrita e tocada, retirada de um coral ou obra polifônica; sem cruzamento de vozes; ao piano ou por gravação	2x	0,9	- ditado de espaços de um excerpto musical; igual ao período passado - uma frase a 3 vozes com a 4ª voz escrita e tocada, retirada de um coral ou obra polifônica; sem cruzamento de vozes; ao piano ou por gravação	mínimo 6x	4	- ditado de espaços de um excerpto musical; igual ao período passado;	mínimo 6x	4
Teoria: - reconhecimento auditivo e/ou escrito de duas cadências, igual ao período passado - construção de 2 acordes, igual ao período passado	mínimo 6x	5	Teoria: - reconhecimento auditivo e/ou escrito de duas cadências, igual ao período passado - construção de 2 acordes, igual ao período passado	mínimo 6x	5	Teoria: - reconhecimento auditivo e/ou escrito de duas cadências de entre: perfeita, imperfeita, perfeita picada, plagal, suspensiva e interrompida;	mínimo 6x	5
- uma frase a 3 vozes retirada de um coral ou obra polifônica sem cruzamento de vozes; ao piano ou por gravação	mínimo 6x	5	- reconhecimento auditivo e/ou escrito de duas cadências, igual ao período passado - construção de 2 acordes, igual ao período passado	2x	1,2	- reconhecimento auditivo e/ou escrito de duas cadências de entre: perfeita, imperfeita, perfeita picada, plagal, suspensiva e interrompida;	2x	1,2
Teoria: - reconhecimento auditivo e/ou escrito de duas cadências de entre: perfeita, imperfeita, perfeita picada, plagal e suspensiva;	2x	1,2	- reconhecimento auditivo e/ou escrito de duas cadências de entre: perfeita, imperfeita, perfeita picada, plagal e suspensiva;	2x	1	- construção de 2 acordes, igual ao período passado	1	1
- construção de 2 acordes sobre baixo dado de entre: ver Harmonia , em qualquer clave estudada.	1	1						

PROVA ORAL

1º Período		2º Período		3º Período	
	colação aproximada		colação aproximada		colação aproximada
Ritmo: - uma frase a uma parte com mudanças de compasso podendo conter as indicações: t=t, p=p, t=p, p=t; extensão até 28 pulsações são dadas as indicações necessárias para a compreensão do exercício; Melodia: - leitura entoada com o nome das notas em qualquer organização sonora e compasso estudado com percussão simultânea de uma frase rítmica; extensão até 40 pulsações; - entoação de uma sequência até 10 intervalos simples sem ritmo com o nome das notas, escrita em qualquer clave estudada; - improvisação melódica e rítmica sem o nome das notas sobre um encadeamento harmônico tonal tocado ao piano; extensão até 24 pulsações; Teoria: - leitura de um trecho musical em várias claves de entre: sol 2ª, fá 4ª, dó 2ª, 3ª e 4ª; poderá ser uma leitura horizontal, com marcação do compasso, ou leitura vertical, lida o mais rápido possível; até 48 pulsações	4,5 6 3	Ritmo: - uma frase a uma parte com mudanças de compasso, igual ao período passado Melodia: - leitura entoada com percussão, igual ao período passado - entoação, com o nome das notas e marcação do compasso, de uma frase atonal até 16 pulsações retirada de uma obra musical - improvisação melódica e rítmica com o nome das notas sobre um encadeamento harmônico tonal tocado ao piano; extensão até 24 pulsações; Teoria: - leitura de um trecho musical em várias claves de entre: sol 2ª, fá 3ª e 4ª, dó 2ª, 3ª e 4ª linha; poderá ser uma leitura horizontal, com marcação do compasso, ou leitura vertical, lida o mais rápido possível; até 48 pulsações	4,5 6 3 2 4,5	Ritmo: - uma frase a uma parte com mudanças de compasso podendo conter as indicações: t=t, p=p, t=p, p=t; extensão até 32 pulsações; são dadas as indicações necessárias para a compreensão do exercício; Melodia: - leitura entoada com percussão, igual ao período passado - entoação, com o nome das notas e marcação do compasso, de uma frase atonal até 16 pulsações retirada de uma obra musical - improvisação melódica e rítmica, igual ao período passado Teoria: - leitura de um trecho musical em várias claves de entre: sol 2ª, fá 3ª e 4ª, dó 1ª, 2ª, 3ª e 4ª linha; poderá ser uma leitura horizontal, com marcação do compasso, ou leitura vertical, lida o mais rápido possível; até 48 pulsações;	4,5 6 3 2 4,5

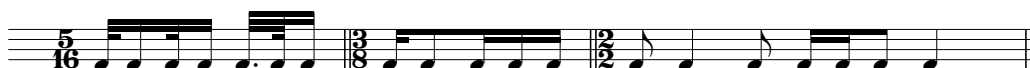
PROVA ORAL

1º Período		2º Período		3º Período	
Leituras obrigatórias	colação aproximada	Leituras obrigatórias	colação aproximada	Leituras obrigatórias	colação aproximada
- parte dos exercícios do anexo 1; - parte dos exercícios do anexo 2; o sorteio dos exercícios é feito no início do teste oral; Ritmo: - uma frase a uma parte com, no mínimo, 3 mudanças de compasso podendo conter as indicações: t=t, p=p, t=p, p=t; até 36 pulsações; são dadas as indicações necessárias para a compreensão do exercício; Melodia: - leitura entoada com o nome das notas em qualquer organização sonora e compasso estudado com percussão simultânea de uma frase rítmica; até 40 pulsações; - entoação, com o nome das notas e marcação do compasso, de uma frase atonal até 25 pulsações retirada de uma obra musical na clave de sol 2ª ou fá 4ª linha Harmonia: - improvisação melódica e rítmica com o nome das notas sobre um encadeamento harmônico tonal tocado ao piano; até 24 pulsações; Teoria: - leitura de um trecho musical em várias claves de entre: sol 2ª, fá 3ª e 4ª, dó 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, poderá ser uma leitura horizontal, com marcação do compasso, ou leitura vertical, lida o mais rápido possível; até 48 pulsações.	1 1 2,5 5,5 3,5 2,5 4	- duas partes dos exercícios do anexo 1 - duas partes dos exercícios do anexo 2 o sorteio dos exercícios é feito no início do teste oral; Ritmo: - uma frase a uma parte com, no mínimo, 3 mudanças de compasso podendo conter as indicações: t=t, p=p, t=p, p=t; extensão até 40 pulsações; são dadas as indicações necessárias para a compreensão do exercício; Melodia: - leitura entoada com o nome das notas em qualquer organização sonora e compasso estudado com percussão simultânea de uma frase rítmica; até 40 pulsações; - entoação, com o nome das notas e marcação do compasso, de uma frase atonal até 25 pulsações retirada de uma obra musical na clave de sol 2ª ou fá 4ª linha Harmonia: - improvisação melódica e rítmica com o nome das notas sobre um encadeamento harmônico tonal tocado ao piano podendo conter uma modulação a um tom próximo; até 30 pulsações; Teoria: - leitura de um trecho musical em várias claves de entre: sol 2ª, fá 3ª e 4ª, dó 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, poderá ser uma leitura horizontal, com marcação do compasso, ou leitura vertical, lida o mais rápido possível; até 48 pulsações. - uma questão sobre matéria relacionada com o teste escrito e/ou o teste oral.	1 1 2,5 5 3,5 2,5 3,5	- todos os exercícios do anexo 1; - todos os exercícios do anexo 2; o sorteio dos exercícios é feito no início do teste oral; Ritmo: - uma frase a uma parte com, no mínimo, 3 mudanças de compasso podendo conter as indicações: t=t, p=p, t=p, p=t; extensão até 48 pulsações; são dadas as indicações necessárias para a compreensão do exercício; Melodia: - leitura entoada com o nome das notas em qualquer organização sonora e compasso estudado com percussão simultânea de uma frase rítmica; até 48 pulsações; - entoação, com o nome das notas e marcação do compasso, de uma frase atonal até 30 pulsações retirada de uma obra musical na clave de sol 2ª ou fá 4ª linha Harmonia: - improvisação melódica e rítmica com o nome das notas sobre um encadeamento harmônico tonal tocado ao piano podendo conter uma modulação a um tom próximo; até 36 pulsações; Teoria: - leitura de um trecho musical em várias claves de entre: sol 2ª, fá 3ª e 4ª, dó 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, poderá ser uma leitura horizontal, com marcação do compasso, ou leitura vertical, lida o mais rápido possível; até 60 pulsações. - questões sobre o programa da disciplina	1 1 2,5 5 3,5 2,5 3,5 1

Anexo 7 | Documentação fornecida pela professora cooperante relativa às aulas

Ritmo

ditado rítmico com mudanças de compassos



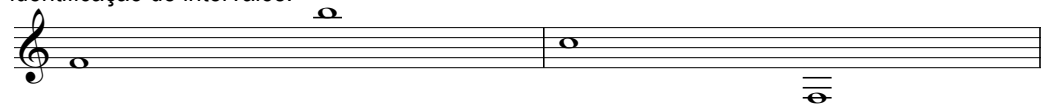
Concerto Brandeburguês nº5, 2º andamento, J.S.Bach (1685 – 1750)

Affectuoso



Melodia

identificação de intervallos:



ditado atonal

Sinfonia de Câmara, op.9, A.Schönberg (1874-1951)

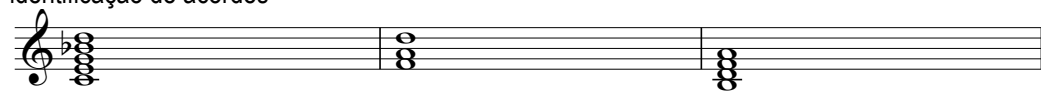


Harmonia

identificação de intervallos

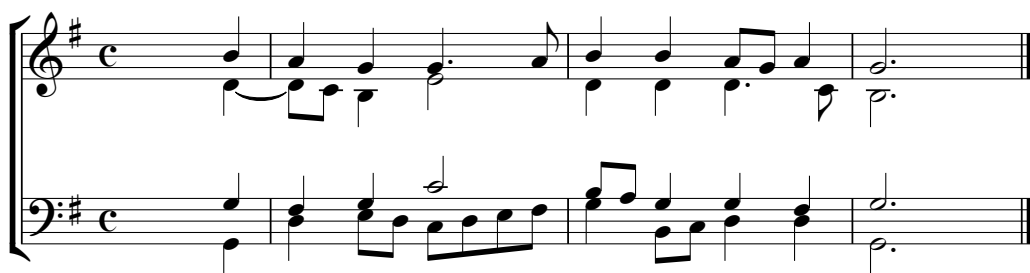


identificação de acordes



ditado de Coral

Uns ist ein kindlein heut geboren BWV 414, J.S.Bach (1685 – 1750)

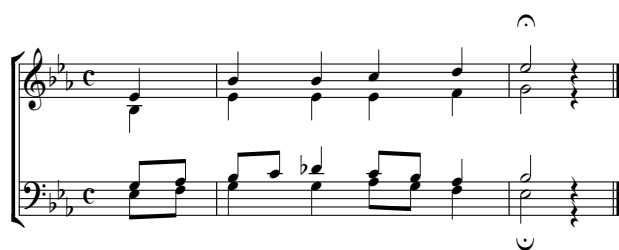


identificação auditiva de uma cadência: _____

Teoria

análise cadência escrita

J. S. Bach, "Wenn ich in Angst und Not" (BWV 427)



construção de acordes

9ªM

7ªM



Nome: _____ Prof. _____

Classif. prova escrita _____ prova oral _____ média final _____ E.E. _____

Ritmo

ditado rítmico com mudanças de compassos



ritmo com gravação, ditado de espaços

Concerto Brandeburguês nº5, 2º andamento, J.S.Bach (1685 – 1750)

Affectuoso

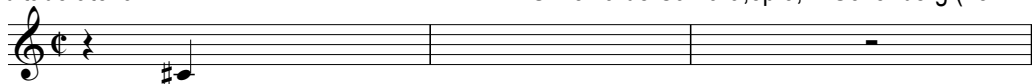


Melodia

identificação de intervalos: 1º _____ 2º _____

ditado atonal

Sinfonia de Câmara, op.9, A.Schonberg (1874-1951)



Harmonia

identificação de intervalos: 1º _____ 2º _____

identificação de acordes 1º _____ 2º _____ 3º _____

ditado de Coral

Uns ist ein kindlein heut geborn BWV 414, J.S.Bach (1685 – 1750)

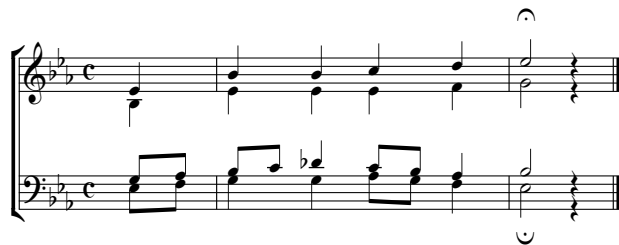


identificação auditiva de uma cadência: _____

Teoria

análise cadência escrita

J. S. Bach, "Wenn ich in Angst und Not" (BWV 427)



construção de acordes

9^aM

7^aM



Leituras rítmicas com mudanças de compassos

1.



2.



3.



Teste oral 8º grau, 1º período

Anexos 1 e 2 – sorteio

Ritmo

com mudança de compassos - ♩ = ♪



Melodia

entoação com percussão simultânea

excerto Guiraut Riquier (1230 – 1300)



entoação com caracter atonal

B. Bartok (1881-1945)



(virar por favor)

improvisação melódica e rítmica sobre acompanhamento harmónico com marcação do compasso:



Teoria

leitura com de claves com marcação do compasso

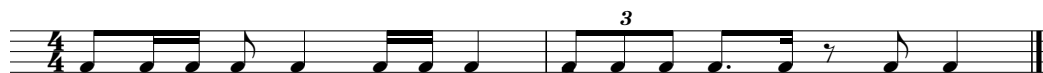
Adaptação de um exercício de F. Gazul (1842-1925)



Ritmo

0,25x8

2



0,35x6

2,1



com

0,15x8

1,2

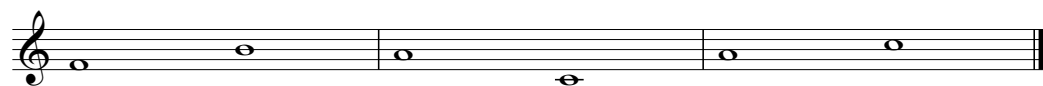
The first staff of music is in 2/2 time and G major. It begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 2/2 time signature. The melody consists of the following notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), D5 (quarter), E5 (quarter), F#5 (quarter), G5 (quarter), F#5 (quarter), E5 (quarter), D5 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter).



Identificação de intervalos

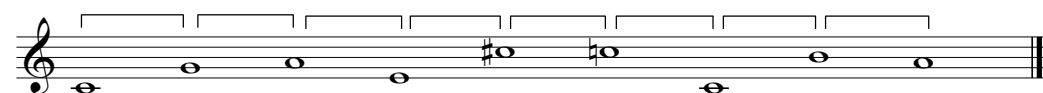
0,2x3

0,6



0,25x8

2

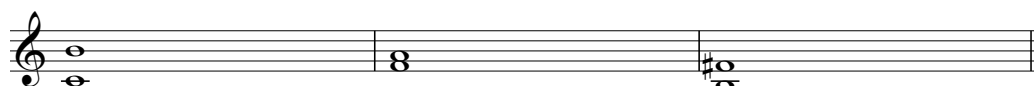

$$0,15(0,10 \text{ nota}/0,5 \text{ ritmo}) \times 24$$

3,6

identificação de intervalos

0,2x3

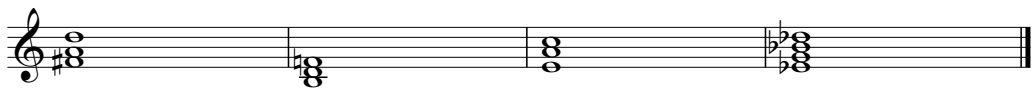
0,6



0,25x4

1

M 6 D m 6/4 7ª dom.



ditado a duas vozes 0,3x16 4,8

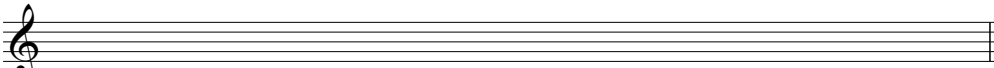
Coral em Sol M, J. S. Bach (1685 – 1750)



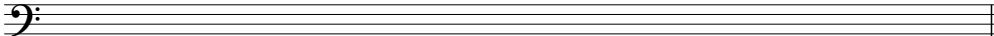
Teoria

construção 0,24x5 1,2

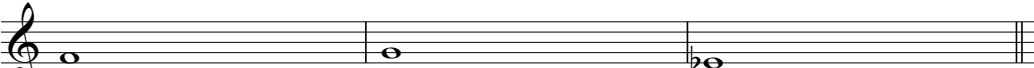
Lá ♭ M Mista Principal



Sol #m Melódica



M 6/4 m 5 7ªdom.



análise harmónica 0,1x9 0,9

J.S.Bach (1685 – 1750), Coral em (tonalidade) _____



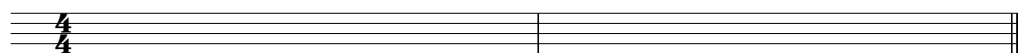
Teste escrito 5º grau, 1º período, folha do aluno

Nome: _____ nº _____ Prof. _____

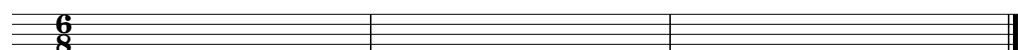
Classif. prova escrita _____ prova oral _____ média final _____ E.E. _____

Ritmo

uma parte



duas partes



com notas dadas

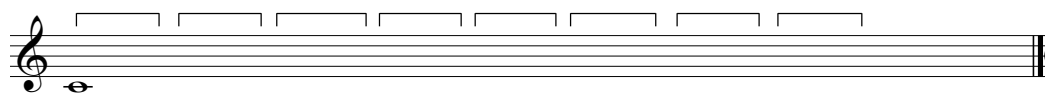
Flauta Mágica, W.A.Mozart (1756 –



Melodia

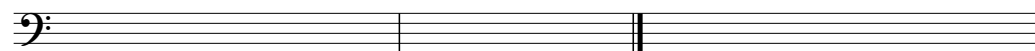
identificação de intervalos: 1º _____ 2º _____ 3º _____

ditado de intervalos - 8 intervalos



ditado melódico

Requiem, W.A.Mozart (1756 – 1791)



Harmonia

identificação de intervalos: 1º _____ 2º _____ 3º _____

identificação de acordes: 1º _____ 2º _____ 3º _____ 4º _____

ditado a duas vozes

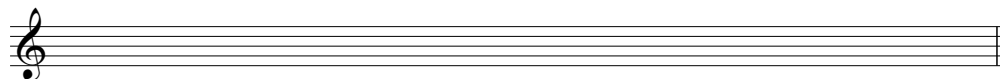
Coral em Sol M, J. S. Bach (1685 – 1750)



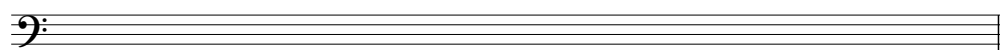
Teoria

construção de escalas

Lá b M Mista Principal



Sol #m Melódica

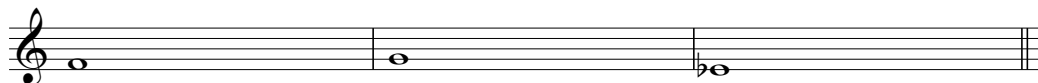


construção de acordes

M 6/4

m 5

7^adom.



análise harmônica

J.S.Bach (1685 – 1750), Coral em (tonalidade) _____



Testes orais, 5º grau, 1º período

Anexos – sorteio de um exercício de cada anexo

Ritmo

a uma parte



a duas partes



Melodia

entoação com marcação do compasso e acompanhamento ao piano:

Dardanus. 2º acto cena II J.F. Rameau (1683 – 1761)



improvisação com marcação do compasso, escala M



(virar por favor)

Teoria

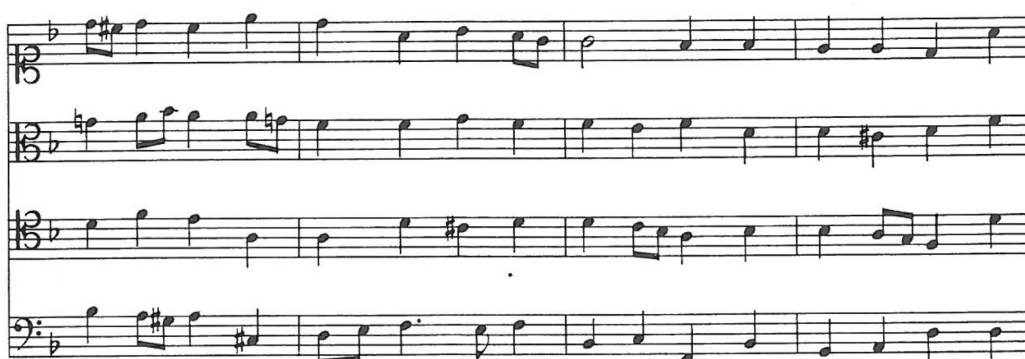
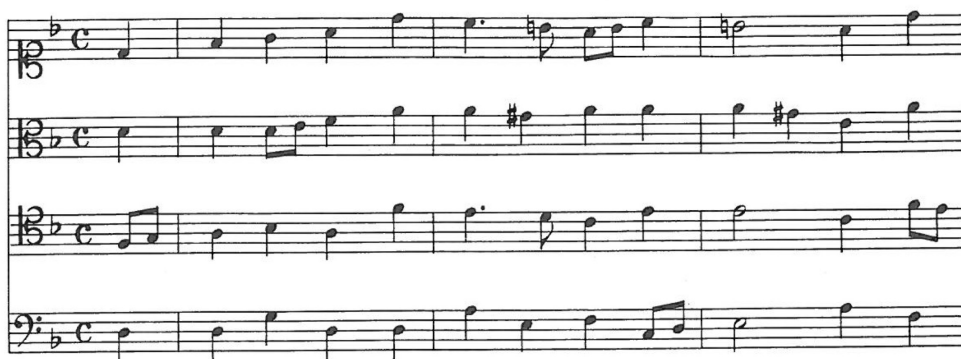
leitura com alternância de claves e marcação do compasso:

Coral de J.S.Bach (1685 – 1750)

ler o sublinhado

1

W.9



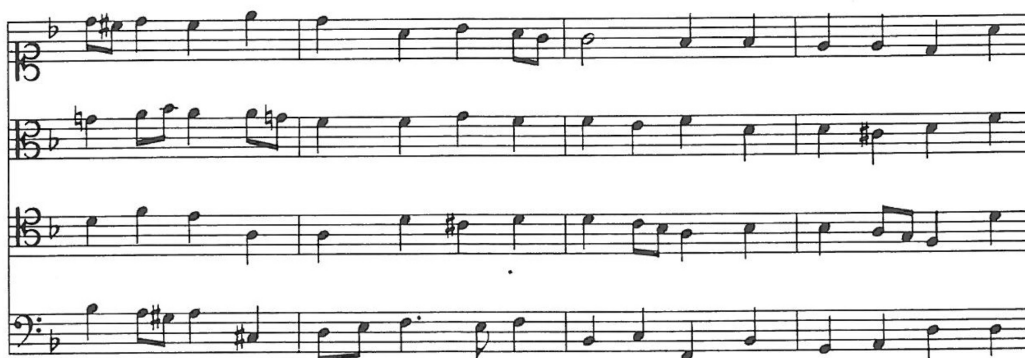
Teoria

Leitura com alternância de claves e marcação do compasso
ler o sublinhado

Coral de J.S.Bach (1685 – 1750)

1

W.9



Prova escrita, 8º grau, 2º período

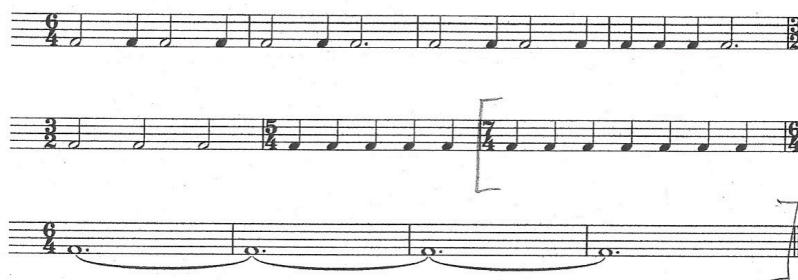


Prova Escrita Formação Musical – 8º grau
MARÇO 2015
Prova Professor

Ritmo

ditado rítmico com mudanças de compassos

Carmina Burana - Circa mea pectora, C. Orff (1895/1982)



com gravação

1ª Sonata para flauta e cravo, J.S.Bach (1685 – 1750)



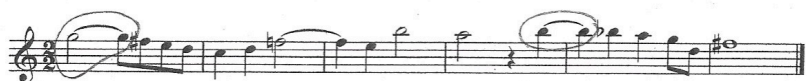
Melodia

identificação de intervallos



ditado atonal

Mathis le Peintre n°1, Paul Hindemith (1895/1963)



1ª Sonata para flauta e cravo, J.S.Bach (1685 – 1750), Largo e dolce



Stabat Mater, Cuius animam gementem, andante amoroso, Pergolesi (1710/1736)



ditado de Coral

J.S.Bach (1685 – 1750)

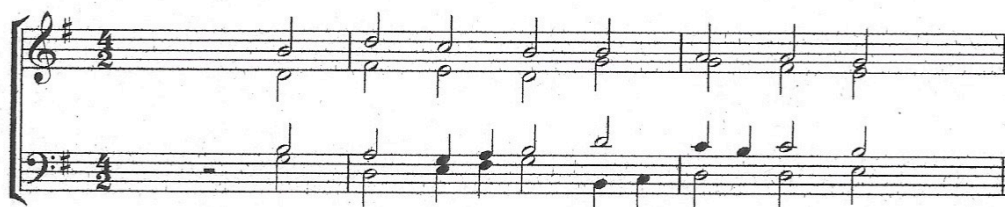


ditado de Coral

J.S.Bach (1685 – 1750)



identificação auditiva de uma cadência



Interrompida

Teoria

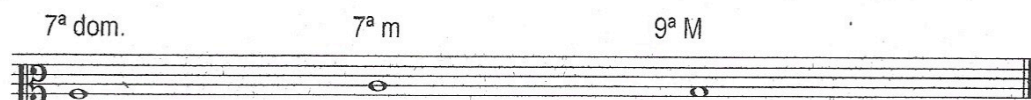
análise cadência escrita

J.S.Bach (1685 – 1750)



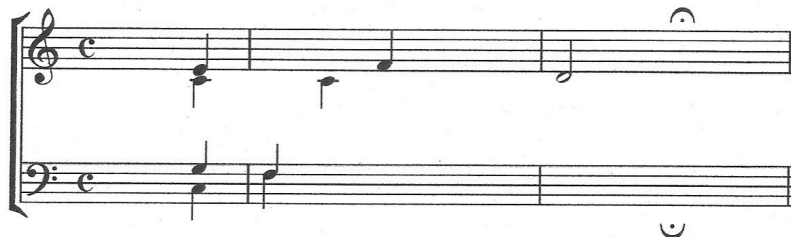
Imperfeita

construção de acordes



ditado de Coral

J.S.Bach (1685 – 1750)



Teoria

análise cadência escrita

Mozart

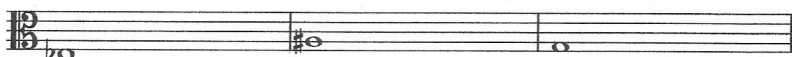


construção de acordes

7ª dom. 3ª inv.

D

9ªm



Nome: _____ Prof. _____

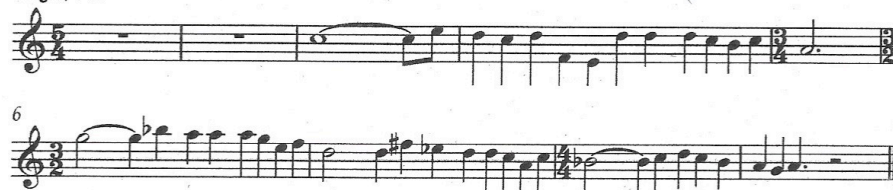
Classif. prova escrita _____ prova oral _____ média final _____ E.E. _____

Ritmo

ditado rítmico com mudanças de compassos

Bachianas Brasileiras nº5 Ária, Heitor Villa-Lobos (1887/1959)

Adagio, voz



ditado rítmico com notas dadas

Escales – 1. Roma, Palermo, J. Ibert (1890 – 1962)

flauta

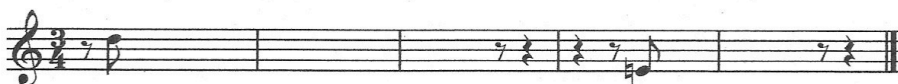


Melodia

identificação de intervallos: 1º _____ 2º _____ 3º _____

ditado atonal

Quarteto de Cordas II, A. Schoenberg (1874/1951)



Harmonia

identificação de intervallos: 1º _____ 2º _____ 3º _____

identificação de acordes 1º _____ 2º _____ 3º _____ 4º _____ 5º _____

identificação auditiva de duas cadências: 1ª _____ 2ª _____

Leituras obrigatórias - sorteio de um exercício do Anexo 1
- sorteio de um exercício do Anexo 2

Ritmo

a uma parte

Preludio VI, J.S.Bach (1685 – 1750)



a duas partes

Oratório de Natal, BWV 248, Ária, J.S.Bach (1685 – 1750)



Melodia

entoação com acompanhamento ao piano e marcação do compasso

As estações, A Primavera, J. Haydn (1732 – 1809)





Prova Global de Formação Musical – 5º grau
Teste Escrito - Maio 2015

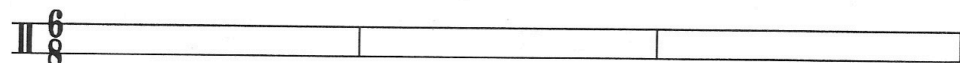
Nome: _____ Prof. _____

Classif. prova escrita _____ prova oral _____ média final _____ E.E. _____

Ritmo
uma parte



duas partes



com notas dadas

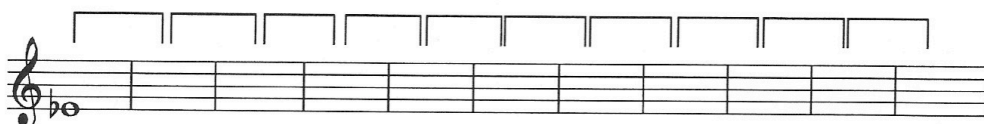
3º Andamento Sinfonia nº3, F. Mendelssohn (1809-1847)



Melodia

identificação de intervalos: 1º _____ 2º _____ 3º _____

ditado de intervalos - 10 intervalos



ditado melódico

Sinfonia nº4 (Romance), R. Schumann (1810-1856)



ditado de espaços

Adagio em Sol m, T. Albinoni (1671/1751)



entoação à capella com marcação do compasso

Flauta Mágica, W.A.Mozart (1756 – 1791)



improvisação com marcação do compasso – escala m harmónica



Teoria

leitura solfejada com marcação do compasso

2º Quarteto de Cordas, excerto 2º and. (c. 149/152), B. Bartók (1881 – 1945)



questões sobre o programa do Curso Básico

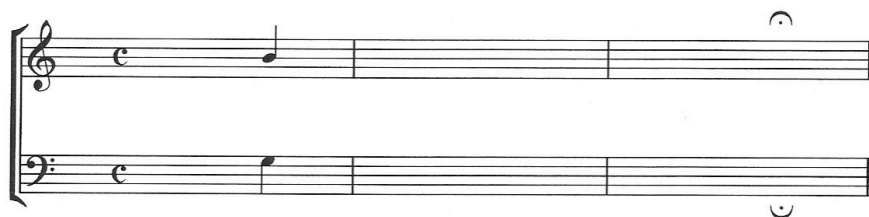
Harmonia

identificação de intervalos: 1º _____ 2º _____ 3º _____

identificação de acordes: 1º _____ 2º _____ 3º _____

Ditado a duas vozes

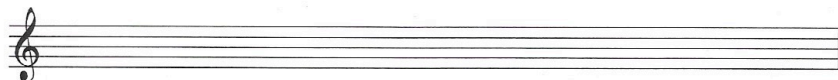
Verleih'uns Frieden gnadiglich, J.S.Bach (1685 – 1750)



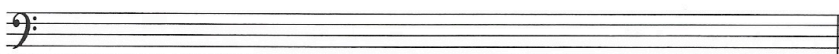
Teoria

construção de escalas

Sol m Mista



Sol Hispano-Árabe

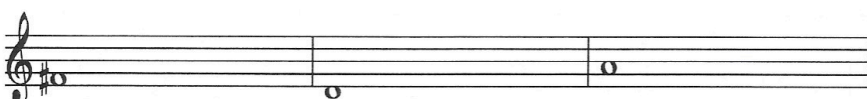


construção de acordes

A

m 6/4

7ªdom.



análise harmónica

J.S.Bach (1685 – 1750), Coral em (tonalidade) _____



identificação de intervalos: 1º - 4ªP 2º - 7ºm 3º - 2ªm
 identificação de acordes: 1º - Ré 7ºdom 2º - mim 6/4 3º - Sol A

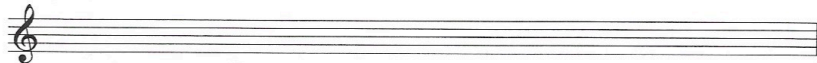
ditado a duas vozes

J.S.Bach (1685 – 1750)

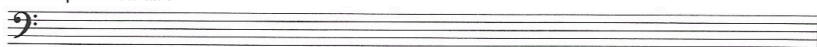


Teoria

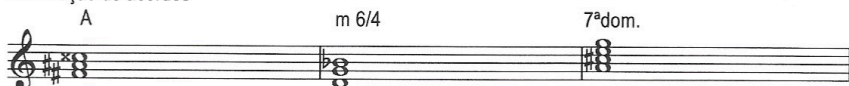
construção de escalas
 Sol m Mista



Sol Hispano-Arabe



construção de acordes



análise harmónica

J.S.Bach (1685 – 1750), Coral em (tonalidade) _____



Práticas educativas na Formação Musical

Olá. O meu nome é Luísa Pais-vieira e estou a desenvolver um trabalho de investigação no âmbito do mestrado em Ensino da Música - Formação Musical pela ESE/ESMAE. Com o presente questionário pretendo conhecer de forma mais profunda a realidade das práticas do professor de Formação Musical no que se refere a i) perfil do professor de Formação Musical, ii) programas de Formação Musical e relação do professor com estes, iii) prática educativa e relação do professor com a disciplina iv) prática educativa e resultados expectados para os alunos e por último v) o trabalho musical na disciplina.

As respostas serão confidenciais e o seu anonimato será mantido. Desde já o meu agradecimento.

***Obrigatório**

Distrito(s) ou região autónoma onde leciona no ano letivo 2014/2015 *

- ☐ Aveiro
- ☐ Beja
- ☐ Braga
- ☐ Bragança
- ☐ Castelo Branco
- ☐ Coimbra
- ☐ Évora
- ☐ Faro
- ☐ Guarda
- ☐ Leiria
- ☐ Lisboa
- ☐ Portalegre
- ☐ Porto
- ☐ Santarém
- ☐ Setúbal
- ☐ Viana do Castelo
- ☐ Vila Real
- ☐ Viseu
- ☐ Açores
- ☐ Madeira

Género *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Idade *

- ☐ Entre 18 e 22 anos
- ☐ Entre 23 e 29 anos
- ☐ Entre 30 e 44 anos
- ☐ Entre 45 e 59 anos
- ☐ 60 ou mais anos

Que grau(s) académico(s) possui no presente ano letivo 2014/2015? *

Pode escolher mais do que um.

- ☐ Sem habilitação
- ☐ Com habilitação pelo antigo curso do Conservatório segundo o Decreto n.º 18 881
- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Licenciatura com profissionalização
- ☐ Mestrado
- ☐ Mestrado profissionalizante
- ☐ Profissionalização em serviço
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outra:

O(s) grau(s) académico(s) acima mencionado(s) refere(m)-se a que curso(s)? *

Exemplo: Licenciatura: Matemática; Mestrado: Musicologia; Doutoramento: Ensino da Música, etc.

No presente ano letivo 2014/2015 frequenta algum curso? *

Exemplo: Licenciatura, Mestrado, Doutoramento, de Formação, etc.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se respondeu afirmativamente, qual?

Tempo de serviço: quanto tempo tem de lecionação no âmbito da Música? *

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ Entre 5 e 9 anos
- ☐ Entre 10 e 19 anos
- ☐ Entre 20 e 39 anos
- ☐ Mais de 40 anos

Tempo de serviço: quanto tempo tem de lecionação no âmbito da Formação Musical? *

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ Entre 5 e 9 anos
- ☐ Entre 10 e 19 anos
- ☐ Entre 20 e 39 anos
- ☐ Mais de 40 anos

A que graus leciona Formação Musical? *

Nos últimos 3 anos. Exemplo: 7º grau, Outro: Preparatório (8 anos), 2º ano do Ensino Superior, Nível II numa escola com 5 níveis de Formação Musical.

- ☐ ☐ 1º grau
- ☐ ☐ 2º grau
- ☐ ☐ 3º grau
- ☐ ☐ 4º grau
- ☐ ☐ 5º grau
- ☐ ☐ 6º grau
- ☐ ☐ 7º grau
- ☐ ☐ 8º grau
- ☐ ☐ Outra:

No presente ano letivo 2014/2015 quanto tempo por semana têm os seus alunos de Formação Musical? *

Pode escolher mais do que uma opção se trabalhar com diferentes graus e/ou escolas.

- ☐ ☐ 45 minutos
- ☐ ☐ 50 minutos
- ☐ ☐ 60 minutos
- ☐ ☐ 90 minutos
- ☐ ☐ 90 + 45 minutos
- ☐ ☐ Outra:

Nos últimos 3 anos que outras disciplinas e graus/anos leciona para além da Formação Musical? *

Instrumento (qual?), Classe Conjunto (qual?), disciplinas do ensino Secundário/ Complementar, Oferta Escolar, etc...

- ☐ ☐ Não leciono mais nenhuma disciplina para além da Formação Musical
- ☐ ☐ Outra:

Qual/Quais o(s) tipo(s) de escola onde leciona. *

- ☐ ☐ Escola Pública
- ☐ ☐ Escola Privada ou Cooperativa com paralelismo pedagógico
- ☐ ☐ Escola Privada sem paralelismo pedagógico
- ☐ ☐ Escola Profissional

Escolha para as questões seguintes as escolas para as quais responderá no caso de trabalhar em mais do que uma escola.

Se trabalhar em mais do que uma escola poderá ter diferentes respostas consoante as escolas onde trabalha. Para isso identifique os tipos de escola onde trabalha em Escola 1 / Escola 2 (escolha apenas duas escolas, mesmo que trabalhe em mais). Se leciona numa só escola selecione "Leciono numa só escola" na linha correspondente a Escola 2.

	Escola Pública	Escola Privada ou Cooperativa com paralelismo pedagógico	Escola Privada sem paralelismo pedagógico	Escola Profissional	Leciono numa só escola
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A(s) escola(s) onde leciona Formação Musical possui(em) um programa da referida disciplina? *

Se só trabalha numa escola, na Escola 2 selecione "Não se aplica". Nas perguntas seguintes deverá proceder da mesma forma.

	Sim	Não	Não sei	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O que contém o programa de Formação Musical da sua Escola 1? *

Se a Escola 1 onde trabalha não possui programa de Formação Musical selecione "Não se aplica". Nas perguntas seguintes deverá proceder da mesma forma.

- ☐ ☐ Grelha de progressos (quadro com os diferentes conteúdos distribuídos por anos)
- ☐ ☐ Descrição dos conteúdos
- ☐ ☐ Objetivos a atingir
- ☐ ☐ Competências a desenvolver
- ☐ ☐ Bibliografia sugerida para alunos e/ou professores
- ☐ ☐ Critérios de avaliação
- ☐ ☐ Grelhas de uniformização para atuação nos testes
- ☐ ☐ Não sei bem
- ☐ ☐ Não se aplica
- ☐ ☐ Outra:

O que contém o programa de Formação Musical da sua Escola 2? *

- ☐ ☐ Grelha de progressos (quadro com os diferentes conteúdos distribuídos por anos)
- ☐ ☐ Descrição dos conteúdos
- ☐ ☐ Objetivos a atingir
- ☐ ☐ Competências a desenvolver
- ☐ ☐ Bibliografia sugerida para alunos e/ou professores
- ☐ ☐ Critérios de avaliação
- ☐ ☐ Grelhas de uniformização para atuação nos testes
- ☐ ☐ Não sei bem
- ☐ ☐ Não se aplica
- ☐ ☐ Outra:

As suas aulas cumprem, em geral, o solicitado pelo programa? *

Escolha o nível que considera que melhor se adequa à sua situação.

	Nunca	Poucas vezes	Medianamente	Muitas vezes	Sempre	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Consegue fazer mais, em geral, do que o solicitado pelo programa? *

Escolha o nível que considera que melhor se adequa à sua situação.

	Nunca	Poucas vezes	Medianamente	Muitas vezes	Sempre	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como considera a relação entre o programa de Formação Musical e a sua realidade educativa? *

Escolha o nível que considera que melhor se adequa à sua situação.

	Nada ajustado	Pouco ajustado	Medianamente ajustado	Muito ajustado	Completamente ajustado	Sem opinião	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sente que o programa de Formação Musical da(s) sua(s) escola(s) condiciona as suas aulas? *

Se a(s) escola(s) onde trabalha não possui(em) programa de Formação Musical ou se trabalha numa só escola selecione "Não se aplica" nos campos correspondentes. Proceda da mesma forma nas perguntas seguintes.

	Sim	Não	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como classifica o grau de influência desse programa nas suas aulas? *

	Influencia muito pouco	Influencia pouco	Influencia moderadamente	Influencia bastante	Influencia muito	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como considera essa influência? *

	Muito negativa	Negativa	Nem positiva nem negativa	Positiva	Muito positiva	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Planifica as suas aulas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Como planifica as suas aulas? *

Se respondeu que não planifica as suas aulas selecione "Não se aplica".

- ☐ Organizo-as mentalmente
- ☐ Organizo-as por escrito
- ☐ Não se aplica

O que contém as suas planificações? *

Pode escolher mais do que uma opção.

- ☐ Competências a desenvolver
- ☐ Objetivos a atingir
- ☐ Conteúdos a trabalhar
- ☐ Atividades a realizar
- ☐ Estratégias a aplicar
- ☐ Não se aplica
- ☐ Outra:

Enumere as três competências que considera mais importantes para desenvolver na aprendizagem musical em geral. *

Enumere as três competências que considera mais importantes para desenvolver na disciplina de Formação Musical. *

Enumere os três objetivos que considera mais importantes que os alunos atinjam na disciplina de Formação Musical. *

Na planificação das suas aulas qual a ordem do seu pensamento em relação aos seguintes itens: competências, objetivos, conteúdos, atividades e estratégias. ENUMERE DE 1 a 5 SEM REPETIR NENHUM NÚMERO. *

No ato de planificar qual a cronologia do seu raciocínio? Enumere de 1 a 5 correspondendo 1 ao primeiro e 5 ao último. Se não planifica as suas aulas escreva "Não se aplica".

Quanto tempo semanal, em média, considera utilizar na planificação das suas aulas? *

Exclua, nesta contagem, as semanas de avaliação.

- ☐ Menos de uma hora
- ☐ Entre 1 e 2 horas
- ☐ Entre 2 e 5 horas
- ☐ Mais de 5 horas
- ☐ Não se aplica

Quanto tempo semanal, em média, considera utilizar na reflexão sobre as suas aulas dadas? *

Exclua, nesta contagem, as semanas de avaliação.

- ☐ 0 minutos
- ☐ Entre 1 a 30 minutos
- ☐ Entre 30 minutos e 1 hora
- ☐ Entre 1 e 2 horas
- ☐ Mais de 2 horas

Realiza testes escritos na sua prática como professor de Formação Musical? *

Se trabalha numa só escola selecione "Não se aplica" no campo correspondente. Proceda da mesma forma nas perguntas seguintes.

	Sim	Não	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se respondeu afirmativamente à pergunta anterior, com que frequência anual? *

Se não realiza testes escritos selecione "Não se aplica".

	Uma vez	Duas vezes	Três vezes	Entre 4 e 6 vezes	Sete ou mais vezes	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O que consta nos seus testes escritos? *

- ☐ Ditado rítmico tocado numa nota do piano
- ☐ Ditado rítmico sobre notas dadas sem gravação
- ☐ Ditado rítmico por gravação
- ☐ Ditado de intervalos
- ☐ Ditado de acordes
- ☐ Ditado de sons
- ☐ Ditado melódico tocado no piano
- ☐ Ditado melódico por gravação
- ☐ Ditado de funções harmónicas
- ☐ Ditado de cadências
- ☐ Ditado de escalas
- ☐ Classificação visual e/ou construção de intervalos
- ☐ Classificação visual e/ou construção de acordes
- ☐ Classificação visual e/ou construção de escalas
- ☐ Classificação de cadências escritas
- ☐ Não se aplica
- ☐ Outra:

Os exercícios que constam nos seus testes escritos são escolha sua? *

	Sim	Não	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se pudesse optar, faria diferente? *

Se a escolha dos exercícios que constam no teste são opção sua ou se leciona numa só escola selecione "Não se aplica".

	Nada diferente	Pouco diferente	Medianamente	Muito diferente	Totalmente diferente	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Realiza testes orais na sua prática como professor de Formação Musical? *

	Sim	Não	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se respondeu afirmativamente à pergunta anterior, com que frequência anual? *

Se não realiza testes orais selecione "Não se aplica".

	Uma vez	Duas vezes	Três vezes	Entre 4 e 6 vezes	Sete ou mais vezes	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O que consta nos seus testes orais? *

Se não realiza testes orais selecione "Não se aplica".

- ☐ ☐ Leitura(s) rítmica(s)
- ☐ ☐ Leitura(s) melódica(s)
- ☐ ☐ Improvisação sobre ritmo
- ☐ ☐ Improvisação sobre harmonia
- ☐ ☐ Leitura estudada previamente e sorteada no momento do teste
- ☐ ☐ Leitura solfejada
- ☐ ☐ Perguntas teóricas
- ☐ ☐ Memorização por audição
- ☐ ☐ Memorização por leitura interior
- ☐ ☐ Não se aplica
- ☐ ☐ Outra:

Os exercícios que constam nos seus testes orais são escolha sua? *

	Sim	Não	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se pudesse optar, faria diferente? *

Se a escolha dos exercícios que constam no teste são opção sua selecione "Não se aplica".

	Nada diferente	Pouco diferente	Medianamente	Muito diferente	Totalmente diferente	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qual o grau de influência que considera ter em relação aos resultados obtidos pelos seus alunos na Formação Musical? *

- ☐ ☐ Nenhum

- ☐ Pouco
- ☐ Medianamente
- ☐ Bastante
- ☐ Muito

Sente pressão externa para que os alunos obtenham bons resultados na Formação Musical? *

	Nenhuma	Pouca	Medianamente	Bastante	Muita	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sente mais pressão para que os alunos obtenham bons resultados na Formação Musical nos anos de exame (relativamente aos outros anos)? *

Exemplo: 2º, 5º e 8º graus, 6º, 9º e 12º anos, final do curso superior, etc. Se não dá aulas a anos de exame seleccione "Não se aplica".

- ☐ Nenhuma
- ☐ Menos
- ☐ Igual aos outros anos
- ☐ Mais
- ☐ Muita
- ☐ Não se aplica

O programa de Formação Musical da sua escola inclui explicitamente trabalho sobre audição ou elaboração de reportório musical? *

	Sim	Não	Não se aplica
Escola 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escola 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Utiliza gravações de música nas suas aulas de Formação Musical? Com que frequência gostaria, na sua realidade educativa, de usar gravações? *

	Nunca	Poucas vezes	Medianamente	Muitas vezes	Sempre
Frequência com que utilizo gravações nas minhas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequência com que gostaria de utilizar gravações nas minhas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Promove a execução de reportório musical nas suas aulas de Formação Musical? Com que frequência gostaria, na sua realidade educativa, de proceder à montagem de reportório? *

	Nunca	Poucas vezes	Medianamente	Muitas vezes	Sempre
Frequência com que promovo a execução de reportório musical nas minhas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequência com que gostaria de promover a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Poucas vezes	Medianamente	Muitas vezes	Sempre
montagem de reportório musical nas minhas aulas					

Contextualiza o repertório utilizado na sua aula? *

Sejam exercícios, audição, montagem de repertório, etc..

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Medianamente
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Sempre

De que forma contextualiza o repertório utilizado na sua aula? Refere... *

Se não contextualiza o repertório utilizado na sua aula selecione "Não se aplica".

- ☐ Compositor
- ☐ Período da História da Música
- ☐ Instrumentos usados
- ☐ Forma musical
- ☐ Fraseado, respirações e agógica
- ☐ Não se aplica
- ☐ Outra:

Gostaria de acrescentar algo? *

Tem alguma opinião ou pensamento que queira partilhar comigo? Quer explicar alguma das respostas dadas? Considera o seu trabalho importante para a evolução musical e humana dos seus alunos? Gosta do que faz? O que gostaria de dizer sobre a Formação Musical e/ou a profissão que exerce? A SUA OPINIÃO É IMPORTANTE. Desde já, obrigada pela sua colaboração.

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Anexo 9 | Respostas relativas às competências a desenvolver no ensino da música

Sensibilidade auditiva/musical; gosto e vivência musical; cultura geral

Desenvolver a inteligência musical; desenvolver a expressão musical; desenvolver o sentido de pulsação e métrica

Desenvolver uma base sólida para um bom gosto musical, a aprendizagem da música fazendo parte do desabrochamento do ser humano; desenvolver a formação musical (audição, reprodução, escrita); aplicar os conhecimentos científicos e didáticos específicos ao instrumento ensinado; promover a aprendizagem pela motivação e a responsabilização do aluno, contribuindo ao seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e social

Formação auditiva; leitura rítmica; leitura de partituras do instrumento do aluno

Audição interior; consciência musical; sentido crítico

Gostar de cantar ; pulsação regular; acuidade auditiva

1. Mobilização para estudo da musica 2. Interesse individual, 3. Musicalidade plurocultural.

1) Compreensão auditiva; 2) Improvisação/Composição; 3) Leitura e Escrita.

A capacidade de reconhecimentos auditivos A capacidade de afinação e noção da mesma. O reconhecimento do código musical escrito.

A interpretação artística no geral: desenvolvimento das expressões vocal, corporal e instrumental.

Acuidade auditiva ao nível melódico e harmónico. Domínio da linguagem musical ao nível teórico. Capacidade de leitura rítmica / coordenação motora.

Admirar/apreciar, apreender, executar a música enquanto obra de arte. Conhecer a linguagem musical quer a nível semântico, histórico, estilístico, etc. Reconhecer esteticamente e saber enquadrar os géneros e estilos musicais

Adquire fundamentos das estéticas e práticas musicais. Aplica audição ativa e criteriosa na música que ouve. Fomenta a crítica música no âmbito do desenvolvimento cultural da sociedade em que se insere.

Afinação entoação

Afinação; Sentido rítmico; Leitura

Aprender a aprender, capacidade de saber superar desafios, leitura musical.

Apropriação das linguagens elementares: Expressão e comunicação Educar o ouvido:

Atenção/concentração. Audição. Descontração.

Audiação; Improvisação; Entoação.

Audição , leitura , vivenciar os conteúdos

Audição Conhecimento da linguagem Criatividade

Audição de obras de vários períodos da história da música; Entoação; Leitura

Audição Leitura Performance

Audição Musical Leitura Musical Prática Musical

Audição, entoação, ritmo.

Autonomia, Sentido crítico, Gosto pela música

Capacidade de compreensão das obras a executar Domínio técnico do instrumento Conhecimento de repertório

Capacidade de leitura musical, desenvolvimento do ouvido e memorização

Competência escrita, auditiva e motora

Competências auditivas, competências de leitura, competências performativas

Competências auditivas, execução instrumental/vocal, leitura
Competências auditivas, motoras e de leitura.
Competências de "audition" (audição interior); Competências de interpretação e criação
Competências estéticas, culturais e sociocomunicativas
Compreensão do contexto musical; Aquisição do domínio técnico/artístico; Transmissão de uma ideia musical (por via da criatividade e intenção).
Compreensão sintática Leitura Oralidade
Conhecimento e gosto por repertório variado Capacidade de expressão através da música
Compreensão da música ouvida
Consciência melódica; sentido rítmico e de pulsação coordenação motora
Coordenação, interpretação, musicalidade.
Correta execução de peças musicais entoação reconhecimento de conceitos teóricos
Desenvolver a leitura musical, trabalhar parte auditiva, melódica e rítmica
Desenvolver o gosto pela música e pela arte em geral; Desenvolver a concentração Desenvolver a capacidade crítica e fomentar a criatividade
Desenvolver ouvido melódico. Desenvolver ouvido harmónico. Desenvolver Audição Interior.
Desenvolvimento da capacidade performativa musical; Desenvolvimento da criatividade e sentido crítico; Desenvolvimento do conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação da linguagem musical ao nível semântico, sintático, discursivo, histórico, estilístico e notacional.
Desenvolvimento do gosto musical; capacidade de concentração e capacidade de criação.
Destreza auditiva musicalidade afinação
Difícil responder. Muitas competências são pré-requisitos para desenvolver outras. Mas aqui ficam 3, pensando que, na quase totalidade, o ensino especializado da música está virado para a aprendizagem dum instrumento, devido à legislação em vigor: Foco, coordenação motora, sentido harmónico...
Educação auditiva Leitura Musical Sentido rítmico.
Entoação , leitura , prática instrumental.
Entoação/Canto Memória musical Leitura musical
Gosto pela música Autonomia Criatividade
Interpretar partituras, melódica e ritmicamente; Realizar composições e arranjos; Improvisar melódica e ritmicamente.
Leitura do ritmo Concentração Audição interior
Leitura Memorização Performance
Leitura Parte auditiva Parte Rítmica
Leitura rítmica melódica Improvisação - treino auditivo Audição / compreensão
Memória Audição Interior Leitura
Memorização / Leitura / Audição
Musicalidade, criatividade e juízo crítico
Notacional: o aluno é capaz de audiar uma melodia. Improvisação: o aluno através dos seus conhecimentos "fala" a linguagem musical. Formação Auditiva.
Oralidade, Domínio do Contexto e Improvisação.
Ouvido musical. Disciplina e prática musical em grupo. Coordenação motora aplicada à música.
Persistência Espírito de colaboração Criatividade
Rapidez e fluidez da leitura. Rápido raciocínio. Musicalidade

Rigor, Memorização e Percepção Auditiva

Ritmo Melodia Audição

Ritmo, melodia, harmonia

Saber ler e interpretar um texto musical, saber ouvir e falar sobre música, saber tocar e improvisar em um instrumento

Saber ouvir saber ler/tocar, saber interpretar/refletir/pensar

Saber ouvir Saber tocar Saber fazer

Saber ouvir, saber interpretar e escrever e saber ler

Sentido rítmico; Sentido harmónico e melódico; Leitura;

Sentir a pulsação, afinação na entoação, precisão rítmica

Teoria Instrumento Música de Conjunto

Vivência musical. Audição. Cultura Musical

Anexo 10 | Respostas relativas às competências a desenvolver no ensino da Formação Musical

Competência para Ler qualquer partitura Sentido Rítmico apurado Ouvido harmónico desenvolvido
Adquire fundamentos basilares de compreensão dos fenómenos musicais ouvidos. É capaz de interpretar uma partitura musical dos diversos períodos estilísticos. É capaz de identificar diferentes situações harmónicas, melódicas, rítmicas, timbradas e formais aquando a audição de qualquer género e formação musical.
1) Compreensão auditiva; 2) Improvisação/Composição; 3) Leitura e Escrita.
Audição; Improvisação; Entoação.
Leitura, audição e conhecimento harmónico
Paciência, Preservação, consistência
Leitura Audição interior Ouvido relativo e harmónico Autonomia
Memorização, Capacidade de Leitura e Discernimento Auditivo.
Afinação leitura coordenação motora
associar a notação musical ao som produzido e escutado/ouvido desenvolver a audição (reconhecimento e identificação) desenvolver o sentido rítmico
Audição Entoação Leitura
Entoação/Canto Memória musical Leitura musical
Afinação; consciência melódica consciência rítmica
Audição Leitura Escrita
Compreensão sintática Leitura Criatividade
- compreensão/representação do que se ouve - vivência musical a solo e em conjunto - audição crítica e fundamentada
Oralidade, Domínio do Contexto e Improvisação.
Leitura melódica/rítmica; reconhecimento auditivo ao nível melódico/rítmico/harmónico; Domínio da teoria musical.
Desenvolvimento do ouvido musical; da escrita e da leitura.
A capacidade de reconhecimentos auditivos A capacidade de afinação e noção da mesma. O reconhecimento do código musical escrito.
Escrita. Oralidade. Rítmico/melódica (prática).
Autonomia, Sentido crítico, Gosto pela disciplina
As mesmas que enumerei antes
Audição Leitura Voz
Audição interior Capacidade de improviso Leitura entoada (rítmico-melódica)
Notacional: o aluno é capaz de audiar uma melodia. Improvisação: o aluno através dos seus conhecimentos "fala" a linguagem musical. Formação Auditiva.
Competências a desenvolver no Ensino Superior: 1. Audição interior; 2. Memorização; 3. Audição analítica.
1. Afinação 2. Sentido rítmico, melódico e harmónico 3. Fazer música
canto, ouvido, leitura de preferência ligadas ao movimento
Ritmo Melodia Audição
Leitura; Sentido Rítmico, melódico e harmónico; Teoria;
ritmo, melodia, harmonia
Audição / Leitura / Conteúdos teóricos
Desenvolver a leitura, ouvido harmónico e improvisação

Competência escrita, auditiva e motora

Percepção auditiva Persistência no estudo das leituras teoria musical

Rapidez de leitura Treino auditivo Raciocínio rápido

Ritmo Melodia e Harmonia Audição

Melodia, Ritmo; Harmonia

- leituras rítmicas e melódicas - memorização de melodias e escrita na pauta - identificação auditiva dos conteúdos teóricos

Leitura Entoação Conceitos teóricos

Afinação; Sentido rítmico; Leitura

Ler partituras, melódica (entoando) e ritmicamente; Identificar funções tonais auditivamente; Improvisar melódica e ritmicamente.

Competências auditivas, competências de leitura, competências motoras

Ouvido musical. Raciocínio e audição musical aplicados à leitura musical. Prática musical.

destreza auditiva musicalidade afinação

saber ouvir saber ler/cantar saber interpretar/refletir/pensar

Concentração aliada à memória auditiva

Leitura do ritmo Concentração Audição interior

Conhecimento, reconhecimento e gosto por repertório variado Capacidade de expressão através da música Capacidade de expressão através da música

Leitura musical Educação auditiva Sentido rítmico

Desenvolver relação entre som/notação. Desenvolver ouvido harmónico. Desenvolver Audição Interior.

prática auditiva, prática de leitura, contexto teórico de base para prática instrumental.

Leitura Memorização Formação Auditiva

Apropriação das linguagens elementares: Expressão e comunicação Educar o ouvido:

Educação do/pelo ouvido; Apropriação das linguagens elementares; Desenvolvimento da capacidade performativa musical

1.Capacidade de análise auditiva dos fenómenos sonoros, 2.Reflexão autónoma sobre matérias expostas nas aulas. 4. Capacidade de proceder operações de carácter criativo com matérias aprendidas nas aulas.

Desenvolvimento auditivo Sentido rítmico Audição global

Competências auditivas, de leitura e teóricas.

Competências de audição de crescente elaboração e diversificação de linguagens no plano melódico/intervalar, rítmico, harmónico, textural, tímbrico, e de dinâmica. Competências de leitura e escrita, de crescente elaboração e diversificação de linguagens, no plano melódico/intervalar, rítmico, harmónico, textural, tímbrico e de dinâmica. Competências de execução oral e instrumental de crescente elaboração e diversificação de linguagens no plano melódico/intervalar, rítmico, harmónico, textural, tímbrico e de dinâmica,

Saber ouvir, saber interpretar e escrever e saber ler

-- desenvolvimento da audição interna - desenvolvimento do sentido rítmico - desenvolver a noção de relação intervalar

Com os mesmos considerandos que na questão anterior e pensando que a Formação Musical serve de base à aprendizagem do instrumento: Memória musical, sentido harmónico, sentido de pulsação regular...

Afinação na entoação, precisão na leitura rítmica e solfejada

Leitura Musical Audição Musical Entoação

improvisação, audição interior e leitura

Competências auditivas, teóricas e de leitura.

Ler, escrever, improvisar

Compreensão auditiva; Compreensão da linguagem escrita; Reprodução das aquisições por via da audição, escrita e oralidade.

- desenvolver o sentido rítmico, melódico e harmónico - desenvolver a formação auditiva - evidenciar e explicar com clareza a parte teórica ou seja respectivamente através de : - leituras (parte oral) - ditados (parte escrita) - reprodução e escrita de sons, intervalos, acordes - leituras cantadas e memorizadas - matérias teóricas (definições, textos e exemplos adequados)

Desenvolver a audição rítmica e melódica Desenvolver a leitura musical Desenvolver a capacidade crítica e fomentar a criatividade

Audição, entoação, ritmo.

Audição Leitura Conhecimento da linguagem

Audição interior Execução musical em geral (para além do instrumento que estuda - voz, outros instrumentos) Leitura e escrita musicais

Anexo 11 | Respostas relativas aos objetivos a atingir no ensino da Formação Musical

Adquirir noções globais de teoria e leitura musical. Tomar conhecimento e aplicar conceito de harmonia, melodia, timbre e ritmo no seio da música ouvida e/ou lida. Ser capaz de ler/entoar/executar uma determinada partitura no âmbito de diferentes sistemas de notação e géneros/estilos musicais.

1.cantar com uma boa qualidade de vocal 2.ouvir com sentido crítico comentando através de expressões artísticas (desenho, descrição sensorial, movimento) e 3.ouvir com sentido crítico através de análise científica mais concreta como "está em dórico, métrica mista" "parece pertencer ao período barroco, devido à instrumentação, ao encadeamento frásico, à polifonia,....")

Ouvir Cantar Ler

Capacidade de performance Inteligência analítica musical Sentido de estética musical

Desenvolvimento do pensamento musical; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação. Interiorização de regras e práticas de convivência em grupo.

Saber ouvir Ter boa leitura Conhecimento da teoria musical

Os alunos deverão ser capazes de: 1 - executar melodias por imitação, leitura ou criação. 2 - compreender sons e o seu contexto, escrevendo-os se solicitados 3 - ouvir mentalmente uma partitura.

Saber ler nas claves essenciais, desenvolver o ouvido melódico de maneira efectiva, trabalhar o ouvido harmónico consistentemente

Desenvolver a criatividade, a sensibilidade para uma melhor apreciação da música. Desenvolver competências que contribuam para a melhoria da execução da performance musical

Afinação; Sentido rítmico; ouvido harmónico

Ler estruturas rítmicas e/ou melódicas através do solfejo e da entoação, respetivamente. Escrever estruturas rítmicas e/ou melódicas através da memorização Conhecer a teoria musical de acordo com o nível/grau de frequência

Conseguir improvisar segundo uma sequência harmónica. Audiar música a partir de notação. Conseguir ouvir harmonicamente.

Saber Leituras rítmicas e melódicas Saber fazer Ditados Compreender a Teoria musical

1) Compreender auditivamente estruturas ou organizações melódicas, harmónicas e rítmicas. 2) Improvisar melodias sobre funções harmónicas. 3) Compor melodias registando-as notacionalmente.

1. Cantar afinado à primeira vista 2. Descodificar o que se ouve (melodia/ritmo) 3. Articular conhecimentos

Leitura em diferentes claves; Polifonia; Improvisação

- leitura e interpretação de partituras - acuidade e memória auditiva - aplicação de conhecimentos adquiridos em situações novas

Saber ler; escrever e criar música.

Ser capaz de ler à 1ª vista, com rapidez e eficácia Ser capaz de compreender uma partitura no seu todo (época, símbolos, implicações para interpretação) Ser capaz de ouvir e compreender a linguagem de uma obra.

coordenação, leitura, desenvolvimento auditivo.

Compreensão rítmica Desenvolvimento auditivo Capacidade de leitura

Leitura de claves Reconhecimento de intervalos, acordes, etc. Leitura melódica

- adquirir e dominar a leitura melódica e rítmica - adquirir e dominar a escrita melódica e rítmica - saber ouvir e reproduzir sons, intervalos, acordes, cadências - saber cantar e memorizar - adquirir e dominar as matérias teóricas

Treino do Ritmo Treino da Melodia e harmonia Treino Auditivo

Autonomia de leitura e escrita musical Conhecer e interpretar auditivamente melodias ou excertos musicais Ter sentido rítmico.

Sensação de pulsação; Aquisição de conceitos ao nível da leitura; Associação entre notação e som;

coordenação motora, interligar tudo o que aprenderam e autonomia

Improvisar cantar com transposição Reconhecer cifra funcional e graus.

Solfejo Reconhecimento auditivo de vários conteúdos leitura rítmica a 1 e 2 partes

Acuidade rítmica. Acuidade auditiva. Desenvolvimento integral do aluno.

Descodificação de uma partitura; Aquisição de um conjunto de esquemas mentais de compreensão rítmica, melódica e harmónica; Conexão entre a audição e a prática instrumental.

- conhecer e compreender repertório diversificado - conhecer e compreender a noção de harmonia - ter sentido de afinação

Ouvir, ler, escrever sons e ritmos.

Ser capaz de ler a pauta Ser capaz de ouvir e escrever

saber ler corretamente melodicamente e ritmicamente reconhecer e implementar conceitos teóricos saber articular conceitos de diferentes âmbitos

identificar/compreender o que ouvem, interpretar/ler/escrever código musical, experimentar/experienciar a música - ouvir, conhecer, descobrir a música

Competências a desenvolver no Ensino Superior: 1. Leitura; 2. Destreza rítmica; 3. Destreza melódico-harmónica.

1.Os alunos devem perceber enquadramento dos matérias de disciplina FM perante meio musical "habitat" cultural dos alunos,enquadramento cultural das matérias de FM. 2. Os alunos devem ser capazes de mentalizar musicalmente (audiação) e fazer operações conscientemente controlando os parâmetros sonoros mencionados nas currículos 3. Usar competências de literacia musical de uma maneira criativa. (tanto ler musica como analisar e compor usando ferramentas apropriados.

Leitura fluente com rigor rítmico e melódico Reconhecimento auditivo de estruturas e frases rítmicas e melódicas Desenvolvimento da criatividade / improvisação

Desenvolver a educação do/pelo ouvido; Promover a apropriação das linguagens elementares; Dotar os alunos de capacidades de respostas e reconhecimentos estéticos, dentro de vários géneros e estilos musicais.

Leitura musical (rítmica, melódica e solfejística) Audição Conhecimento harmónico

Ritmo Melodia Audição

Audição interior Leitura relativa melódica Interpretação

audição harmónica, leitura, memorização

1 - Compreender as relações estabelecidas entre as diferentes células rítmicas e a sua aplicação às notas na pauta; 2 - Assimilar as relações harmónicas e melódicas; 3 - Compreender a teoria musical e a sua aplicação à prática instrumental.

O aluno deve ser capaz de entoar melodias baseadas nos conteúdos melódicos correspondentes ao grau que frequenta; O aluno deve ser capaz de interpretar leituras rítmicas baseadas nos conteúdos rítmicos correspondentes ao grau que frequenta; O aluno deve ser capaz de improvisar melódica e ritmicamente.

Reconhecer e relacionar as diferentes propriedades do som Desenvolvimento da leitura (à primeira vista), relacionando-a com a utilidade prática. Identificar e relacionar som com a notação.

Gostarem de música, afinação e leituras à primeira vista

Ritmo: leitura Melodia: leitura Harmonia: treino auditivo, compreensão

Ser autónomo, Analisar auditivamente uma obra, Escrever uma ou várias linhas melódicas

Saber ouvir, ler partituras e cantar.

Desenvolver as capacidades percepcionais e os modos de escuta/interiorização, leitura e execução musical num quadro multicultural de repertórios, ainda que incida no domínio erudito; Dotar os alunos das necessárias ferramentas e atitudes que propiciem o seu desenvolvimento interpretativo e criativo, seja individualmente, seja colectivamente. Contribuir para uma consciência cívica e pessoal das virtudes do fazer-música, saber-música, e da fruição cultivada da música

Compreender a Música que ouve, lê e interpreta. Adquirir cultura musical e gosto por ela. Desenvolver o espírito crítico ao nível da Música.

Conseguir ler uma partitura, conseguir executar frases rítmicas e melódicas

Ouvido musical Boa leitura (solfejo) Rápido raciocínio no que diz respeito a escalas (armações de clave) e intervalos (aquando a entoação de peças/obras)

Ser autônomo na decodificação dos símbolos musicais, ser autônomo na codificação da música ouvida, conseguir ouvir interiormente...

capacidade de análise de uma partitura memória auditiva interpretação à primeira vista

Escrita de Trechos Rítmicos e Melódicos, Identificação auditiva, Leitura Rítmica e Melódica

Ser capaz de entoar, decodificar auditivamente e interpretar uma partitura

Desenvolvimento auditivo Sentido rítmico Audição global

Desenvolver o ouvido musical. Conseguir aplicar as capacidades auditivas musicais enquanto ouvinte e enquanto músico prático. Desenvolver as capacidades de leitura musical.

Aquisição de ferramentas de desenvolvimento do ouvido, capacidade de leitura, capacidade de compreensão

Criem noções rítmicas e melódicas Capacidade de leitura rápida de solfejo em várias claves Que se divirtam ao fazê-lo

Saber ouvir, saber interpretar e escrever e saber ler

Afinação na entoação, precisão na leitura rítmica e solfejada

Perceber música. Reproduzir música. Criar música.

Afinação; sentido rítmico sentido melódico

Ouvido relativo Capacidade de identificação de células Capacidade de leitura

Conhecimento e domínio do código musical Compreensão musical e respetiva capacidade de falar sobre ela Saber ouvir e interpretar a música de forma pessoal

cantar afinado, ler frases rítmicas e melódicas, analisar auditivamente várias elementos de cada obra musical

Saberem decodificar tudo o que tem a ver com o ritmo Domínio da concentração Saber ouvir(-se)

- consigam ter independência de leituras nas partituras do seu instrumento - afinação vocal - entoação de uma partitura

Fluência na leitura rítmica Boa captação auditiva Destreza musical

Anexo 12 | Respostas à última solicitação do Questionário (excepto “nada tenho a acrescentar”)

Gostaria de acrescentar algo?

Tem alguma opinião ou pensamento que queira partilhar comigo? Quer explicar alguma das respostas dadas? Considera o seu trabalho importante para a evolução musical e humana dos seus alunos? Gosta do que faz? O que gostaria de dizer sobre a Formação Musical e/ou a profissão que exerce? A SUA OPINIÃO É IMPORTANTE. Desde já, obrigada pela sua colaboração.

É importante reflectir sobre tudo que fazemos na vida.

Deveria haver um programa mais completo e atualizado. Sebentas e materiais apropriados para a disciplina.

Considero que a formação musical deverá não esquecer que o seu objetivo é dar competências que serão usadas para o instrumentista ou compositor ou ainda professor saber ouvir, ler, interpretar, criar. Ela não é um fim em si mesma.

Como qualquer profissão, para obter bons resultados devemos gostar do que fazemos e viver em constante análise do trabalho realizado e resultados obtidos. A aprendizagem de música em ensino especializado é um óptimo estimulante cerebral e físico para o crescimento e desenvolvimento humano.

Conteúdos de disciplina de FM têm que ser revistos e adaptados aos meios sócio – culturais da actualidade. Não podemos continuar com educação musical “monocultural”. Aulas de FM tem que ajudar abrir as portas ao maior leque possível das culturas musicais em termos dos objectivos e conteúdos, maior parte dos quais, no meu entender, fico fora de campo de acção deste mesmo questionário. É como tentar fazer inquérito aos pássaros que nasceram numa gaiola, com perguntas de género: “como é que você pensa, nos podemos melhorar a sua gaiola para facilitar a sua adaptação ao mundo exterior, em caso se um dia deixamos você sair? ”

O trabalho da formação musical é extremamente importante pois desenvolve muitas competências necessárias na formação de um músico.

Gosto do que faço, reparo que hoje em dia os alunos estão totalmente sobrecarregados e penso ser importante transformar a aula de formação musical no momento agradável para os alunos.

Penso que o essencial é que proporcionemos oportunidades aos alunos de crescerem artisticamente, como pessoas por forma a que se sintam integradas, à vontade consigo próprias e com os outros, para que sejam cidadãos felizes - logo úteis e interventivos na sociedade. Gosto muito do que faço mas muitas vezes não fico satisfeita nem com o que faço nem com os resultados, penso que a vida é uma aprendizagem que se vai fazendo e procurando e que tenho muitos ideais na minha cabeça que estou longe de conseguir concretizar, mas é essa busca pelo que acredito que me motiva. A música é um bem essencial para o desenvolvimento pleno da humanidade, acho que nos ajuda a sermos mais nós (mais verdadeiros e essenciais).

A formação musical é vista como a disciplina mais difícil do curso vocacional básico de música. Contudo, não merece a mesma atenção e estudo que outras disciplinas (como a matemática, a história, etc., no ensino articulado). É necessário haver uma sensibilização por parte dos professores para com os encarregados de educação que a linguagem musical e a compreensão do que se ouve carece de prática permanente. Por outro lado, sendo necessária a adaptação de objetivos, estratégias e competências às características de cada turma, tal não deve ser sinónimo de uma diminuição progressiva dos requisitos mínimos exigidos, para ir ao encontro do que estes alunos (não)

pretendem de um ensino articulado. A autonomia pedagógica das escolas implica, no caso do ensino vocacional da música, uma disparidade muito grande em termos de programas adotados nas escolas, fruto de uma falta de programa geral uniformizado, como acontece em todas as disciplinas do ensino genérico. Quando tal acontecer, e os professores forem obrigados a cumpri-lo, ou a justificar o seu incumprimento, como acontece no ensino genérico, então os encarregados de educação poderão verificar que o ensino de música não se trata de uma ocupação de tempos livres de luxo, e a rota descendente que o nível de exigência tem vindo a desenhar pare definitivamente!. Daqui a pouco, a notação musical é já obsoleta perante métodos de ensino de música e instrumento que se guiam pelos números e desenhos...

Sim, penso que a disciplina é bastante importante na formação dos alunos como músicos. Para além de ser uma ajuda para as outras disciplinas musicais é importante por si só.

Adoro o que faço só acho que há pouca liberdade para fazer um trabalho completo....

Penso que deveria haver mais manuais e exercícios auditivos, com repertório, para facilitar e enriquecer mais as aulas.

Creio que as escolhas de resposta ao inquérito e, especialmente, o modo como foram enunciadas as minhas respostas a perguntas suas requerendo exposição verbal, são suficientemente reveladoras do investimento e empenhamento pedagógico e musical que procuro passar no desenvolvimento das aulas de formação musical, bem como da relevância estrutural desta disciplina nos planos de estudos artísticos especializados na área da música.

Adoro a minha profissão!

A resposta às perguntas sobre quem escolhe os exercícios dos meus testes é "a meio do período sou eu, no final do período nem sempre" porque no final de cada período o trabalho é distribuído e partilhado por todos os elementos do grupo de FM, com o objectivo de uniformizar as avaliações; portanto, dos níveis que lecciono, não me cabe propor exercícios para todos. Contudo, há liberdade para fazer algumas adaptações, se necessário, motivo pelo qual não respondi "não se aplica" nas respostas seguintes. Considero que o programa da minha escola precisa de ser revisto e melhorado em alguns aspectos. Porém, as condições actuais no que se refere às turmas de ensino articulado que têm muitos alunos e que não podem ser desdobradas (por ser incomportável para as escolas particulares) dificultam a compatibilização entre as exigências de leitura musical por parte dos professores de instrumento e uma FM mais global.

Para mim seria importante dedicar mais tempo da aula de formação musical ao trabalho de repertório do programa de instrumento dos alunos. Isso ajuda-los-ia imenso.

Gosto do que faço, apesar de ser professor de Ciências Musicais. Tento acima de tudo desenvolver as capacidades musicais dos alunos com preserverança, sempre respeitando a faixa etária com que trabalho. Ponho sempre a prática acima da teoria musical, especialmente quando falamos em FM do 1º ao 3º graus. É muito importante ouvir e cantar. A partir do 4ºano existe uma outra maturidade para abordar a teoria musical com consistência.

Penso que trago alguma coisa de novo para os meus alunos. Sim, gosto do que faço.

A disciplina de Formação Musical é muito dispersa pelas várias matérias, temos que dar tudo e por vezes não sabemos como e com que tempo. Neste sentido a acção pedagógica fica prejudicada, pois a disciplina tem demasiados objectivos específicos, correndo o risco de se fazer tudo pela rama. Talvez se pudesse dividir em mais

disciplinas e também diferentes de ano para ano. Deste modo é também difícil defendermo-nos dos constantes ataques a esta disciplina, por ser difícil apresentar resultados palpáveis e mensuráveis. Sendo aulas em grupo, os conservatórios deviam ter uma política séria de penalizações disciplinares, incluída em regulamento interno quanto ao comportamento perturbador de alunos que, supostamente, estudam música por opção. Ainda para mais quando, cada vez mais, os conservatórios se debatem com problemas que antes eram apenas da escola regular, por via da democratização (e bem) do ensino especializado da música e do abaixamento da média de idades dos alunos. A componente burocrática exigida aos professores é muito forte, e isso deixa-nos com menos tempo e menos cabeça para aquilo que realmente interessa, as aulas. A política de horas não lectivas aprovada recentemente pelo Ministério é perfeitamente inadequada, como se os professores não tivessem mais que fazer com as suas próprias aulas e preparação/investigação/actualização/reflexão relacionadas com as mesmas, que são horas que não são contabilizáveis e que excedem em muito as horas decretadas para a preparação de aulas. Um professor de Formação Musical com horário completo ou próximo disso, não tem a mais pequena disponibilidade para ser músico, o que não só é desmotivante, como é causador de um definhamento musical do mesmo, uma vez que não tem hipótese senão uma dedicação exclusiva ao ensino, pelo tempo e energia (demasiados) que são (desnecessariamente) exigidos. Na minha opinião, um professor de música tem de ser músico, mesmo que em "little-time". Por fim, os contratos são precários e as entidades financiadoras funcionam segundo um sistema errado e são incompetentes, sendo que daqui resultam, entre outras coisas, salários fora de horas. Os salários são também algo baixos para a responsabilidade, importância e quantidade do trabalho que realizamos. Por tudo isto, cada vez menos aprecio a minha função, o que é pena, pois são especialmente factores "colaterais" às matérias e ao trabalho pedagógico das mesmas que fazem com que tal aconteça. Não creio que recomendasse a minha profissão a quem quer que seja, neste momento. A propósito, ainda tenho que (...), ainda hoje. No entanto foi com todo o gosto que tirei do meu tempo para responder a este questionário. Desejos de boa sorte para a investigação!

É muito importante que os alunos sintam a importância da F.Musical. Cabe ao professor fazer sentir isso. Se o professor tiver paixão naquilo que faz, conseguirá passar isso aos alunos. Tenho tido, felizmente, um bom "feedback" do trabalho desenvolvido. Quando sei que um ex-aluno é agora professor de Formação Musical, sinto que valeu a pena. Enquanto professor sei que tenho a obrigação de preparar bons ouvintes. Não todos virão a ser músicos. Uma boa Formação Musical é o alicerce de uma Escola.

Obviamente, o trabalho do professor de formação musical é muito importante para a evolução dos alunos. É uma componente necessária na aprendizagem musical. Pessoalmente, tenho muito gosto a ensinar esta disciplina, tendo o cuidado e a consciência de transmitir o meu saber de forma muito organizada, clara e bem estruturada. Apesar das estratégias adequadas aplicadas nas aulas, uma das principais dificuldades comuns entre os alunos ocorre na escrita dos ditados, ou por simples distração ou por falta de consciência por parte do aluno, entre a reprodução (cantada após audição) e a escrita propriamente dita. Um exemplo flagrante - com certos alunos do 1º grau - no qual o aluno ouve e reproduz cantando um intervalo ascendente mas acaba por escrever um intervalo descendente !

Gosto do que faço e acho importante o meu trabalho na evolução musical e humana dos meus alunos.

Gosto muito de lecionar Formação Musical

Gosto do que faço, mas penso que os programas não estão adaptados à realidade dos alunos que temos.

A Formação Musical é fundamental para o desenvolvimento global de cada indivíduo. Todos aqueles que não cheguem a ser músicos beneficiam fortemente com toda a prática musical que lhes for proporcionada.

Creio que o inquérito está bem formulado. Muito obrigado.

1. Parabéns pela iniciativa. 2. Não. Penso que as perguntas são claras e as respostas também. 3. Sim. Caso contrário que andaria eu aqui a fazer? 4. Adoro ensinar mas confesso que estou cansado do formato "Escola", no sentido tradicional e "burocrático". Sim, com dois érrres. A incerteza do futuro é também outro factor desestabilizador e desmotivante na profissão de professor do ensino artístico; as constantes alterações da legislação, o facto de não se saber qual a próxima (má) notícia que deixará mais uns quantos colegas no desemprego... 5. A formação musical pode ser a disciplina que mais horizontes abre aos alunos, no mundo da música. E pode ser a mais castradora também. Obrigado eu por me fazeres também reflectir um pouco.

Não tenho nada de mais a acrescentar. Apenas que adoro o que faço ainda que a minha formação específica não seja formação musical mas é uma experiência que me deixa muito feliz. Mais do que professores, devemos ser amigos, educadores e pais e contribuirmos de uma forma ativa para o crescimento dos nossos alunos e para a sua inclusão social pois o sentimento de pertença é das coisas mais importantes no processo evolutivo dos jovens. Bom trabalho!

Gosto muito do que faço. Faço tudo com gosto e tento fazê-lo de uma forma comprometida. Tento questionar tudo o que faço e melhorar/reorganizar a minha forma de lecionar. Considero que os meus alunos, de uma forma geral, gostam de formação musical e consideram a disciplina importante para eles. Acredito ter uma relação próxima dos meus alunos e usar a música como veículo de desenvolvimento e evolução social e humana para eles. Gostaria de ter mais tempo para preparar as aulas e procurar/ preparar relatório para aplicar mais ativa e frequentemente nas aulas, uma vez que, com apenas 90 minutos por semana, e a usar relatório, ele terá de ser muito bem escolhido de forma a atingir todos os objetivos necessários e abordar todos os conteúdos propostos. Bom trabalho!

O estudo da Formação Musical é muito importante para a aprendizagem de um instrumento. É a base de tudo o que o aluno vai construindo ao longo da sua aprendizagem, é o que perfaz o todo, é a ligação entre a pratica e o porquê dessa prática.

Gosto muito do que faço! Boa sorte com o seu trabalho!

Considero o meu trabalho muito importante para a evolução musical dos meus alunos, apesar de algumas vezes não ser um trabalho facilitado pelos professores de instrumento. É uma disciplina muito desafiante e muito interessante de lecionar.

Este questionário está muito bem organizado mas eu tenho muita dificuldade em responder objetivamente a algumas questões apresentadas, teria que passar mais umas horas à volta disto;

O mais importante para uma aluno é: saber decodificar todo o ritmo, saber ouvir (dentro do "saber ouvir", o mais importante é a audição interior).

Quero agradecer porque me obrigou a pensar em coisas que se tornam automáticas com o tempo e que, por isso, vão ficando de lado. Também quero dizer que a experiência traz coisas boas e más e que considero a pior de todas o ficar acomodado e deixar de refletir e investir em práticas novas. (...) Nas questões que envolveram parâmetros de competências e conteúdos é provável que, se amanhã voltasse a responder, dissesse coisas muito diferentes. Considero muito importante neste tipo de ensino: a desdramatização do erro por parte do professor para com o

aluno; o estímulo da autoconfiança no desempenho e a autoestima; o treino mental da performance; a noção por cada professor de que está a lidar com pessoas com as suas fragilidades e pontos fortes e que neste tipo e aprendizagem expõem muito o seu íntimo; a noção por cada professor de que não deve fazer comparações entre a capacidade de dedicação de cada aluno e a de si próprio quando esteve no papel de aluno. O meu trabalho é importante, mas muitas vezes já pensei que não. Neste momento é muito gratificante sobretudo pela dimensão humana que toca. Gosto do que faço e gosto de falar do que faço, do que reflito e aprendo com o que faço. Gosto do grupo de trabalho numa das escolas e gosto do trabalho de equipa. Sobre a Formação Musical tenho pena que muitos professores de Instrumento normalmente não tenham noção do tipo de trabalho que é feito, pensado e refletido (não excludo responsabilidades dos professores de FM). Espero que tenda a diminuir com a necessidade, que vão tendo, de estudar psicologia do desenvolvimento, psicopedagogia, pedagogia e didática (claro, não é necessariamente essencial para todos).

Penso que a disciplina de Formação Musical deveria ser vista pelo Ministério da Educação como uma disciplina teórico/prática e que o professor precisa de apoiar os alunos individualmente. Neste momento, no caso da minha escola, nem sempre é possível o professor dar esse apoio, visto que as turmas são constituídas por 15 a 20 alunos (é difícil trabalhar esta disciplina com grupos tão grandes). Na minha opinião por turma deveria ser de apenas 8 a 10 alunos no máximo. Principalmente nos primeiros graus em que os alunos precisam muito que o professor lhes dê um apoio mais individualizado.

Cara colega e amiga: A Formação Musical, na minha opinião devia de ser desenvolvida logo na creche. Deste modo o desenvolvimento integral do discente e, no futuro, o gosto pela música aliada à sua vida pessoal e profissional seria uma realidade bem melhor!

Acho este projeto um bom início para um pensamento aprofundado sobre o quê e como trabalhar em Formação Musical

Considero a disciplina de Formação Musical basilar para a "formação do aluno músico", pois é através dela que ele desenvolve as suas capacidades de leitura e, sobretudo, de memorização e formação auditiva. Mas, com um programa tão exigente, é muito difícil conseguir trabalhar todos os conteúdos (de uma forma geral) numa carga horária reduzida a 90 minutos semanais. Por esta razão, na maioria das aulas a parte da "gramática" tem uma grande prioridade relativamente à parte da "cultura musical" (conhecimento de repertório, formas musicais, etc.), tendo que ficar esta mais a cargo da História da Música e ATC. Gosto imenso da minha profissão, apesar de ser cada vez mais difícil a gestão comportamental dos grupos etários (principalmente mais novos) na sala de aula e de lhes fazer ver que é indispensável terem método e rotina de trabalho para uma boa aprendizagem!

Planifico as aulas de forma escrita mas também de forma mental, pois sigo sempre uma linha de pensamento lógica e construtiva/cumulativa em relação aos conteúdos e objetivos.

Acho muito importante este tipo de inquéritos para se ter uma visão geral do ensino da F. Musical no nosso país. Bom trabalho.

Sim, considero o meu trabalho importante para a evolução musical e humana dos meus alunos. Na minha opinião a formação musical é muito desvalorizada em relação às restantes disciplinas.

Penso que o paradigma da formação musical ainda se encontra muito desatualizado consoante as necessidades que

os alunos têm para tocarem o seu instrumento. A formação musical deveria estar mais em parceria com os professores de instrumento.

Partindo da análise que pude fazer a alguns programas disciplinares de diversas escolas, pude constatar que não há grande preocupação em definir com clareza os objetivos e competências a desenvolver nos diferentes cursos de música ministrados nas escolas. Além disso deveria haver mais articulação interdisciplinar, de modo a que as aprendizagens dos alunos sejam mais significativas.

O ensino da música, necessita, na minha opinião, urgentemente de refletir sobre a sequência da aprendizagem. Sabemos que as primeiras aulas de instrumento, quase sempre, recorrem à notação musical. Os alunos não têm vocabulário necessário para fazerem relações de significação com a notação apresentada. É necessário um investimento na disciplina de iniciação musical, para promover a aquisição de vocabulário musical de todo tipo. É necessário que essa vivência musical seja consciente (não cantar canções só por cantar). É necessário que as aulas de formação musical sejam feitas com música e não com exercícios isolados sem contexto. É necessário que o professor de formação musical e iniciação musical seja um excelente músico, que domine o piano, a improvisação, a composição, que harmonize de forma mais rica as canções/melodias trabalhadas. Espero ter contribuído, de alguma forma, para a disciplina de formação musical.

Adoro leccionar Formação Musical, pena que muitas vezes os alunos olhem para a disciplina como a dificuldade do curso. Cá estamos nós para tentar inverter esta opinião que maior parte das vezes vem dos alunos que não estão tão interessados e que por outro lado não se dedicam. A forma como ensinamos, a organização e preparação das aulas são fundamentais para o sucesso da disciplina e do aluno.

Considero que nos últimos anos os alunos revelam mais dificuldades na disciplina de FM, provavelmente fruto de uma seleção menos apertada (nomeadamente em termos de aptidão musical) e pela necessidade que as escolas têm de não perder alunos (o que implicaria perdas financeiras). Os alunos também parece estarem menos dispostos a trabalhar seriamente.

Dar aulas de Formação Musical é a minha vida! Adoro!

O programa da disciplina foi elaborado pelo Departamento de (...)

Gosto muito da minha profissão, é um trabalho gratificante.

Eu considero a Formação Musical essencial para a evolução musical e até social e humana dos alunos por isso o trabalho dos professores de formação musical é importante. (...)

Gosto do que faço, mas sinto que deveriam existir mais workshops e ações de formação nesta área, no sentido de um maior intercâmbio entre professores de Formação Musical, e não só, para poder trocar experiências e materiais pedagógicos.

Foi um prazer;

Apesar da existência de programa da disciplina, este nem sempre se torna acessível e suficientemente baseado no contexto prático de sala de aula. Os recursos bibliográficos que fornecemos aos alunos são pouco abrangentes e nem sempre acompanham todas as aprendizagens. As metodologias e práticas ao nível do ensino, praticadas por professores que são sempre diversos (por vezes um professor novo a cada ano) e não sendo uniformizadas a nível dos objectivos e competências que cada aluno deve atingir e desenvolver, promovem uma espécie de "autismo" na

progressão ao longo dos vários graus , quer por parte da continuidade das aprendizagens que o aluno vai cumulativamente fazendo, quer por parte dos professores que se vêem forçados a romper a continuidade da transmissão de conhecimentos por designação de novas turmas. Para além dessa perplexidade, o maior problema do ensino da formação musical, na minha opinião, prende-se com o facto de muitas vezes não haver uma articulação com as aprendizagens feitas ao nível do instrumento. Querer que o aluno aprenda a escrever antes de ler e a ler antes de saber ouvir torna o processo moroso e, até, confuso. A música, sendo análoga à aprendizagem de uma língua, deveria evoluir sempre a partir de uma experiência sensorial e menos formal, que permitisse a exploração, e só depois proceder ao ensino quanto à prática de leitura e escrita (com uma crescente coordenação entre o ouvido/executado/lido/escrito). Actualmente a maioria dos alunos do ensino articulado entra no 1º grau, sendo este, muitas vezes, o seu primeiro contacto com o "mundo musical ", e é-lhe exigido que leia e escreva uma língua, algo desconhecida, antes de estimular a sua capacidade auditiva, expressiva e emotiva, que deverá ser a base da formação de um músico (de um artista!).

Anexo 13 | Escolas, contactos e número de professores para a investigação

		Contacto por e-mail sucedido	Contacto por telefone sucedido	Contacto por telefone sucedido	Valor mínimo de professores	Valor certo ou média de professores	Valor máximo de professores
Lisboa	Academia de Amadores de Música	sim	0	2	4	4	4
	Rua Nova da Trindade 20, 1200-156 Lisboa, Portugal 21 342 50 22 geral@academiaam.com http://www.academiaam.com						
Vila Real	Academia de Artes de Chaves	sim	4	1	-	-	-
	Avenida Tenente Valadim 49, 5400-558 Chaves, Portugal 276301250 academiadeartesdechaves@gmail.com http://www.academiadeartesdechaves.com						
Leiria	Academia de Música de Alcobaça	sim	1	2	7	7	7
	Rua Frei António Brandão 49, 2460 Alcobaça, Portugal 262 597 611 96 254 35 44 geral@academiamalcobaca.com http://www.academiamalcobaca.com						
Lisboa	Academia de Música de Almada	sim	0	1	4	4	4
	Rua 5 de Outubro 18, 2825-861 Trafaria, Portugal 21 294 58 07 academia.musica.almada@gmail.com http://academiademusicadealmada.blogspot.pt						
Aveiro	Academia de Música de Arouca	sim	0	1	4	4	4

Avenida 25 de Abril 27, 4540-102 Arouca, Portugal 256 943 970 acm.arouca@escolas.min-edu.pt Outro email: acad-musica-arouca@sapo.pt									
Braga	Academia de Música de Basto	sim	0	1	-	-	-	-	-
	Rua Camões, 4890 Celorico de Basto, Portugal 255 323 613 academiademusicadebasto@hotmail.com								
Coimbra	Academia de Música de Cantanhede	sim	0	1	-	-	-	-	-
	Rua António da Silva Bronze 20, 3060-140 Cantanhede, Portugal 231429699 amcantanhede@sapo.pt http://amc.no.sapo.pt/								
Aveiro	Academia de Música de Castelo de Paiva	sim	0	1	5	5	5	5	5
	Rua Emídio Navarro 102, 4550 Castelo de Paiva, Portugal 255 689 749 info@amcpaiva.com http://www.amcpaiva.com								
Porto	Academia de Música de Costa Cabral	sim	0	1	5	5	5	5	5
	Rua de Costa Cabral 877, 4200-225 Porto, Portugal 225 500 901 225 088 723 secretaria@costacabral.com http://www.costacabral.com								
Portalegre	Academia de Música de Elvas	sim	0	0	-	-	-	-	-
	Rua de Olivença 14, 7350-075 Elvas, Portugal								

Aveiro	Academia de Música de Oliveira de Azeméis Avenida António José de Almeida 249, 3720 Oliveira de Azeméis, Portugal 256 681 169 musica.oaz@net.vodafone.pt http://academiademusica.cm-oaz.pt	sim	0	1	2	2	2
Aveiro	Academia de Música de Paços de Brandão Rua Entre Avenidas 125, 4535, Portugal 227441190 geral@acadmusicapb.com http://acadmusicapb.com	sim	0	1	3	3	3
Lisboa	Academia de Música de Santa Cecília Largo Ministro 5, 1750-065 Lisboa, Portugal 217 594 031 917 552 377 secretaria@amsc.com.pt	sim	1	2	3	3	3
	A Academia de Música de Santa Cecília (AMSC) foi fundada pela Professora Gilberta Paiva (1916-201...						
Aveiro	Academia de Música de Santa Maria da Feira Rua António Castro Corte Real 20, 4520-181 Santa Maria da Feira, Portugal 256 363 195 acadmusicasmf@netvisao.pt http://www.academiamusicasmf.com	sim	0	1	3	3	3
Aveiro	Academia de Música de São João da Madeira Rua Visconde de São João da Madeira 1504, 3700 São João da Madeira, Portugal 256 826 692 912 031 008	sim	0	1	2	2	2

secretaria@academiademusica-sjm.net
<http://www.acemiademusica-sjm.net>

Porto	Academia de Música de São Pio X	sim	2	0	-	-	-
	Avenida Júlio Graça 580, 4480-672 Vila do Conde, Portugal 252 638 716 ac.musicaspiox@sapo.pt						
Faro	Academia de Música de Tavira	sim	1	2	1	1	1
	Rua João Vaz Corte Real 20, 8800-351 Tavira, Portugal 281322436 911133309 academiamicatavira@gmail.com http://www.acemiamicatavira.net						

A Academia de Música de Tavira é uma escola do ensino especializado da música com autorização def...

Aveiro	Academia de Música de Vale de Cambra	sim	1	1	4	4	4
	Rua da Quinta do Ribeiro, 3730 Vale de Cambra, Portugal 256 465 535 916188234 direccaopedagogica.amvc@gmail.com						
Viana do Castelo	Academia de Música de Viana do Castelo	sim	1	2	3	3,5	4
	Travessa do Salgueiro 14-16, 4900-323 Viana do Castelo, Portugal +351 258 806 130 secretaria@amv.pt http://www.amv.pt						

Inscrita no Ministério da Educação, com autorização definitiva de funcionamento n.º 2023, tem aut...									
Braga	Academia de Música de Vila Verde	sim	0	2	3	3	3	3	3
	Avenida Professor Machado Vilela 107, 4730-684 Vila Verde, Portugal								
	253 322 791								
	933 354 540								
	vv.academia@gmail.com								
	http://www.acmvv.com								
Porto	Academia de Música de Vilar do Paraíso	sim	0	2	5	5	5	5	5
	Rua Cruzeiro 5, 4405 Madalena, Portugal								
	22 711 02 49								
	geral@amvp.pt								
	http://www.amvp.pt								
Aveiro	Academia de Música do Orfeão de Ovar	sim	0	1	5	5	5	5	5
	Largo dos Bombeiros Voluntários de Ovar 87, 3880-133 Ovar, Portugal								
	256 582 936								
	orfeao-ovar@sapo.pt								
Setúbal	Academia de Música e Belas Artes Luísa Todi	sim	0	2	-	-	-	-	-
	Rua Doutor Alves da Fonseca 7, 2900-227 Setúbal, Portugal								
	265 522 563								
	925990107								
	luisatodi.academia@gmail.com								
Castelo Branco	Academia de Música e Dança do Fundão	sim	0	2	6	6,5	7	7	7
	Rua Doutor João Pinto 21, 6230-453 Fundão, Portugal								

Ensino Superior									
Travessa da Gale 36, 1300 Lisboa, Portugal									
213 617 320									
secretaria@metropolitana.pt									
http://academiasuperiordeorquestra.metropolitan...									
Lisboa	Acordarte - Academia de Música de Lisboa			sim	1	0	-	-	-
	Rua Alexandre de Sá Pinto 3A, 1300-598 Lisboa, Portugal								
	21 363 02 01								
	academia@acordarte.pt								
http://www.academiamusicalisboa.com									
Faro	Agrupamento de Escolas da Bemposta			sim	1	1	-	-	-
	Rua de Tânger, 8500-449, Portugal								
	282 244 400								
	937 528 534								
agrupa.bemposta@gmail.com									
http://aebemposta.com									
Lisboa	Agrupamento de Escolas de Vialonga			sim	0	0	-	-	-
	Rua Almirante Gago Coutinho 13, 2625 Vialonga, Portugal								
	21 952 82 90								
	info@aevialonga.edu.pt								
http://www.aevialonga.edu.pt									
Porto	Artâmega - Academia das Artes do Marco de Canaveses			sim	0	2	2	2	2
	Centro Cívico de Vila Boa de Quires, 4635-739 Vila Boa de Quires								
	225522129								
	artamega@gmail.com								

Braga	ArtEduca - Academia da Música e das Artes Avenida Marechal Humberto Delgado 515, 4760-012 Vila Nova de Famalicão, Portugal 252 378 249 918 814 390 geral@arteduca.pt http://arteduca.pt/	sim	0	1	4	4	4
Porto	CCM - Centro de Cultura Musical Rua Professor Doutor Joaquim Pires de Lima 62, 4780-071 Areias, Portugal 252 808 830 916 182 174 geral@ccm-inforartis.org http://ccm-inforartis.org	sim	0	1	4	4	4
Porto	Centro Cultural de Amarante Rua Nova 93, 4600-758 Amarante, Portugal 255 42 42 85 secretariacentrocultural@gmail.com http://www.cc-amarante.pt	sim	0	1	1	1	1
Santarém	Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais Rua Manuel de Matos 5, 2300 Tomar, Portugal 249 313 585 geral@sfgp.pt http://www.sfgp.pt/	sim	0	0	-	-	-
Viseu	CMAD - Conservatório de Música e Artes do Dão Avenida General Humberto Delgado 8, 3440-325 Santa Comba Dão, Portugal 232 882 187 geral@cmadd.com http://www.cmadd.com	sim	0	1	4	4	4

Braga	Companhia da Música 4715-127 Braga, Portugal 253 202 300 962555490 info@companhiadamusica.com.pt http://www.companhiadamusica.com.pt/	sim	0	1	3	3	3
Lisboa	Conservatório d'Artes de Loures Rua Alexandre Herculano Bairro Venceslau Catujal 2685-812 Unhos 21 941 91 68 conservatorioarteloures@gmail.com http://conservatoriodartedeloures.net	sim	0	0	-	-	-
Faro	Conservatório de Albufeira Praça da República 4, 8200-081 Albufeira, Portugal 289 588 781 919 213 689 secretaria@conservatoriodealbufeira.org http://conservatoriodealbufeira.org/	sim	0	1	2	2	2
Leiria	Conservatório de Caldas da Rainha - Lugar da Música Rua Arnaldo Fortes 32, 2500 Caldas da Rainha, Portugal 262 842 673 919 189 592 geral@conservatoriocaldas.pt http://www.conservatoriocaldas.pt	sim	0	0	-	-	-
Aveiro	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	sim	1	2	7	7	7

	Avenida Artur Ravara, 3810-164 Aveiro, Portugal									
	234 378770									
	910 015 352									
	director@cmacg.pt									
	http://www.cmacg.pt									
Braga	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	sim	0	2	9	9	9	9	9	9
	Rua da Fundação Calouste Gulbenkian 232, 4710 Braga, Portugal									
	253 600 540									
	geral@conservatoriodebraga.pt									
	http://www.conservatoriodebraga.pt									
Lisboa	Conservatório de Música D. Dinis	sim	0	1	7	7	7	7	7	7
	Rua José Fontana 24, 2620 Póvoa de Santo Adrião, Portugal									
	219 375 774									
	939 375 774									
	geral@conservatorio-dinis.pt									
	http://www.conservatorio-dinis.pt									
Aveiro	Conservatório de Música da Jobra	sim	0	1	4	4	4	4	4	4
	Centro Cultural da Branca 3854-908 Branca									
	234 541 300									
	geral@jobra.pt									
	http://www.cmj.pt/pt/									
Porto	Conservatório de Música da Maia	sim	0	1	4	4	4	4	4	4
	Rua de João Maia 392, 4475-601, Portugal									
	229 823 443									
	cmmsecretaria@gmail.com									
	http://www.cmusicamaia.com									

Coimbra	Conservatório de Música David de Sousa Rua Engenheiro Silva 48, 3080-150 Figueira da Foz, Portugal 233429205 912233418 geral@conservatoriodavidsousa.com	sim	0	1	5	5	5
Aveiro	Conservatório de Música de Águeda Casa do Adro 3750-134 Águeda Portugal 234 622 780 cons.agueda@mail.telepac.pt http://www.conservatoriodeagueda.org/	sim	0	1	3	3	3
Braga	Conservatório de Música de Barcelos Avenida das Pontes 193-237, 4750, Portugal 253 811 522 cmb.geral1@gmail.com http://cmb.edu.pt	sim	1	1	9	9	9
Bragança	Conservatório de Música de Bragança Rua Trindade Coelho 32, 5300-252 Bragança, Portugal 273 328 208 conservatorio@fml.org.pt	sim	1	2	2	2,5	3
Lisboa	Conservatório de Música de Cascais Avenida Acácias 24, 2765-389 Estoril, Portugal 21 464 34 60 conservatorio@occo.pt http://www.conservatoriodecascais.com/	sim	0	1	5	5	5
Coimbra	Conservatório de Música de Coimbra Rua Pedro Nunes, 3030-790 Coimbra, Portugal 239 70 16 80 conservatoriodemusica decoimbra@gmail.com	sim	0	1	7	7	7

http://conservatoriomcoimbra.pt									
Porto	Conservatório de Música de Felgueiras	sim	0	1	2	2	2	2	2
Avenida Doutor Magalhães Lemos 455, 4610-170 Felgueiras, Portugal									
255 314 933									
naoencontrado@online.pt									
Faro	Conservatório de Música de Olhão	sim	0	2	2	2	2	2	2
Rua Francisco Menezes, 8700 Olhão, Portugal									
289721527									
969605734									
recepcao@conservatoriodemusicadeolhao.com									
http://www.conservatoriodemusicadeolhao.com									
Santarém	Conservatório de Música de Ourém e Fátima	sim	0	2	10	10	10	10	10
Avenida Dom Nuno Álvares Pereira 11, 2490-529 Ourém, Portugal									
249 545 008									
249 538 171									
conservatoriomo@sapo.pt									
http://www.conservatorio-ouremfatima.org									
Porto	Conservatório de Música de Paredes	sim	0	2	1	1	1	1	1
Rua Doutor José de Magalhães 126, 4580 Paredes, Portugal									
255 781 995									
conservatoriodemusicadeparedes@gmail.com									
Santarém	Conservatório de Música de Santarém, CRL	sim	0	1	2	2	2	2	2
Rua Doutor Joaquim Luís Martins 16, 2005-002 Santarém, Portugal									
243 327 070									
conservatorio.sant@sapo.pt									
http://www.conservatoriosantarem.pt									

Guarda	Conservatório de Música de São José da Guarda Avenida Monsenhor Mendes do Carmo 41, 6300 Guarda, Portugal 271 221 407 conservatoriodaguarda@gmail.com http://conservatoriodaguarda.org	sim	0	2	3	3	3
Guarda	Conservatório de Música de Seia - Collegium Musicum Praça da República 40, 6270-496 Seia, Portugal 238 312 583 conservatoriodeseia@gmail.com http://clientes.netvisao.pt/afomento/	sim	0	1	2	2	2
Lisboa	Conservatório de Música de Sintra Praça das Amoreiras 14, 2635-103 Rio de Mouro, Portugal 21 916 26 28 96 182 6349 geral@conservatoriodemusicaesintra.org http://www.conservatoriodemusicaesintra.org	sim	1	1	5	5	5
Porto	Conservatório de Música do Porto Praça Pedro Nunes 89, 4050-466 Porto, Portugal 222073250 secretaria@conservatoriodemusicaedopoporto.pt http://www.ct-musica-porto.com O Conservatório de Música do Porto é uma escola pública do Ensino Artístico Especializado da Música...	sim	1	1	7	7	6
Porto	Conservatório de Música do Vale do Sousa Rua da Igreja, 4620 Lousada, Portugal 255 912 230	sim	0	1	4	4	4

968273030

acmlousada@gmail.com

<http://novo.acmlousada.pt>

Santarém

Conservatório de Música Jaime Chavinha

sim

5

Rua Monsenhor Michel nº54 2395-201 Minde

249 840 022

info@caorg.pt

<http://www.caorg.pt>

Faro

Conservatório de Portimão - Joly Braga Santos

sim

0

0

1

0

0

0

Rua Doutor Ernesto Cabrita 11, 8500-448 Portimão,

Portugal

282 414 906

912 502 003

secretariaptmo@academiamusicalagos.pt

<http://www.academiamusicalagos.pt/>

Castelo Branco

Conservatório Regional de Castelo Branco

sim

4

Largo da Sé 20, 6000-176 Castelo Branco, Portugal

272 344 405

conservatorio-cb@mail.telepac.pt

<http://conservatoriocb.wordpress.com>

Coimbra

Conservatório Regional de Coimbra

sim

2

Rua Carlos Alberto Pinto de Abreu 139, 3040-245 Santa

Clara, Portugal

239 813 142

91 22 33 419

geral@conservatorioeregionalcoimbra.com

<http://conservatorioeregionaldecoimbra.blogspot.pt>

Évora	Conservatório Regional de Évora - Eborae Mvsica	sim	0	2	2	2	2
	Avenida de São Sebastião 15, 7000-767 Évora, Portugal 266 746 750 eboraemusica@mail.evora.net http://eborae-musica.org/						
Porto	Conservatório Regional de Gaia	sim	0	1	4	4	4
	Rua Dom António Ferreira Gomes 304, 4430 Vila Nova de Gaia, Portugal 223712213 regional@conservatoriodegaia.org http://www.conservatoriodegaia.org						
Castelo Branco	Conservatório Regional de Música da Covilhã	sim	0	2	3	3	3
	Rua Dom Nuno Álvares Pereira 44, 6200-073 Covilhã, Portugal 275 322 432 961 716 519 orfeoadacovilha.saf@gmail.com http://www.conservatoriomusicacovilha.pt						
Vila Real	Conservatório Regional de Música de Vila Real	sim	0	2	5	5	5
	Avenida Carvalho Araújo 72, 5000-651 Mesão Frio, Portugal 259309210 conserv.musica.vr@gmail.com						
Viseu	Conservatório Regional de Música Dr. José de Azeredo Perdigão	sim	0	1	6	6	6
	Rua dos Olivais, 3500-096 Viseu, Portugal 232 423 677 secretaria@conservatorio-viseu.org http://www.conservatorio-viseu.org						

Setúbal	Conservatório Regional de Palmela	sim	0	1	4	4	4
	Rua Manuel Godinho de Matos 156, 2955-206 Palmela, Portugal						
	21 235 02 35						
	crp@sfh.pt						
	http://www.sfh.pt						
Ponta Delgada	Conservatório Regional de Ponta Delgada	sim	1	2	5	5	5
	Rua Ernesto do canto Antiga Rua Denasa da graca, 9500 Ponta Delgada, Portugal						
	296 286 666						
	296 285 840						
	cons.reg.pontadelgada@azores.gov.pt						
Setúbal	Conservatório Regional de Setúbal	sim	0	2	5	5,5	6
	Avenida Doutor António Rodrigues Manito 4, 2900-066 Setúbal, Portugal						
	265 529 350						
	conservatoriosetubal@gmail.com						
	http://conservatorioregionaletubal.pt/						
Faro	Conservatório Regional de Vila Real de St.º António	sim	0	1	1	1	1
	Rua Doutor Teófilo Braga, 8900-209 Vila Real de Santo António, Portugal						
	281542475						
	961 396 829						
	naoencontrado@sem.net						
Faro	Conservatório Regional do Algarve Maria Campina	sim	0	1	3	3	3
	Avenida Doutor Julio F. de Almeida Carrapato 97, 8000-075 Faro, Portugal						
	289 870 490						

Rua da Misericórdia 4, 7300-126 Portalegre, Portugal										
245 331 030										
naoencontrado@sem.net										
http://eanap.blogspot.pt										
Santarém	Escola de Música Canto Firme de Tomar					sim	0	1	3	3
	Rua Lopo Dias de Sousa 8, 2300 Tomar, Portugal									
	249 314 251									
	935 635 254									
geral@cantofirme.pt										
http://www.cantofirme.pt										
Porto	Escola de Música da Póvoa de Varzim					sim	0	1	3	3
	Rua D. Maria I, 56 4490-538 Póvoa de Varzim									
	252 614145									
	fmusica-pv@clix.pt									
Braga	Escola de Música de Eposende					sim	0	1	1	1
	Avenida Doutor Henrique Barros Lima 43, 4740-203 Eposende, Portugal									
	253 960 010									
	carlos.costa@zendensino.pt									
Porto	Escola de Música de Leça da Palmeira					sim	1	2	2	2
	Rua Óscar da Silva 529, 4450-337 Leça da Palmeira, Portugal									
	229962688									
	emlp@clix.pt									
Porto	Escola de Música de Perosinho					sim	0	1	3	3
	Rua Colectividades 117, 4415-019 Perosinho, Portugal									
	227840255									
	Geral@emperosinho.net									

Oferta educativa: Cursos do Ensino Artístico Especializado da Música						
Coimbra	Escola de Música de São Teotónio Rua do Brasil 48, 3000 Coimbra, Portugal 239701467 geral@steotonio.pt http://www.steotonio.pt	sim	0	1	2	2,5 3
Castelo Branco	Escola de Música do Centro de Cultura Pedro Álvares Cabral Avenida da Casa do Povo 1, 6250, Portugal 275 913 086 ccpacabral@sapo.com	sim	0	1	4	4
Santarém	Escola de Música do Choral Phydellius Rua Alexandre Herculano 147, 2350 Torres Novas, Portugal 249 826 129 91 898 62 63 choralphydellius@sapo.pt	sim	0	1	5	5
Lisboa	Escola de Música do Conservatório Nacional Rua Caetanos 29, 1200-109 Lisboa, Portugal 21 342 59 22 21 346 38 01 secalunos@emcn.edu.pt http://www.emcn.edu.pt	sim	0	2	10	10
Aveiro	Escola de Música do Coral de Fornos Rua Ribeiro 294, 4520-320, Portugal 256 37 24 82 cmfornos@gmail.com http://cmfornos.blogspot.pt	sim	2	2	5	5

Leiria	Escola de Música do Orfeão de Leiria	sim	0	1	2	5	8
	Avenida 25 de Abril 11, 2400-137 Leiria, Portugal						
	244 829 550						
	geral@orfeao deleiria.com						
	http://orfeao deleiria.com						
Santarém	Escola de Música e Artes de Ourém "Ourearte"	sim	1	0	-	-	-
	Praça Mouzinho de Albuquerque 18, 2490-500 Ourém, Portugal						
	249 541 539						
	ourearte@escolas.min-edu.pt						
	http://ourearte.blogspot.pt						
Porto	Escola de Música Guilhermina Suggia	sim	0	1	4	4	4
	Rua D. Manuel II 226, 4050-378 Porto, Portugal						
	226 091 414						
	913 215 349						
	secretariasuggia@fmacmusica.com						
Lisboa	Escola de Música Nossa Senhora do Cabo	sim	0	1	7	7,5	8
	Rua Lusíadas 10, 2795-097 Linda-a-Velha, Portugal						
	214 146 610						
	secretariaemnsc@gmail.com						
	http://www.emnsc.pt						
Porto	Escola de Música Óscar da Silva	sim	0	1	4	4	4
	Rua Álvaro Castelões 332, 4450-137 Matosinhos, Portugal						
	229 376 239						
	em.oscardasilva@gmail.com						
	http://emos.pt						

Castelo Branco	Escola Superior das Artes Aplicadas - ESART Avenida do Empresário, 6000-767, Portugal 272 340 800 secretariado.esart@ipcb.pt http://www.ipcb.pt/ESART/	sim	0	2	-	-	-
Lisboa	Escola Superior de Música de Lisboa - ESML 1500-651 Lisboa, Portugal 213224940 933459008 esml@esml.ipl.pt http://www.esml.ipl.pt	sim	1	2	6	6	6
Porto	Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo - ESMAE Rua da Alegria 503, 4000-045 Porto, Portugal 22 519 37 60 http://esmae.ipp.pt	sim	0	1	1	1	1
Porto	Fórum Cultural de Gulpilhares Rua Associações, 4405-672 Vila Nova de Gaia, Portugal 227 533 164 914 593 607 geral@forumgulpilhares.pt http://www.forumgulpilhares.pt	sim	0	1	2	2	2
Lisboa	Fundação Musical dos Amigos das Crianças Rua Dom Luís I 19 - 1º Andar, 1200-149 Lisboa, Portugal 213 959 147 918 762 755 secretaria@fmacmusica.com http://fmacmusica.com	sim	1	0	-	-	-

A FMAC possui Autonomia Pedagógica no âmbito do ensino artístico especializado e tem protocolos c...

Lisboa	Instituto de Música Vitorino Matono	sim	0	1	2	2	2
	Rua Morais Soares 44-48, 1900-341 Lisboa, Portugal 21 814 95 22 info@imvm.net http://www.imvm.net						
	O Instituto de Música Vitorino Matono (IMVM) é uma Escola do Ensino Particular e Cooperativo de M...						
Lisboa	Instituto Gregoriano de Lisboa	sim	0	2	5	5	5
	Universidade De Lisboa, Avenida 5 de Outubro 258, 1600-922 Lisboa, Portugal 217933737 968456010 igsecretariageral@gmail.com http://www.institutogregoriano.pt						
Aveiro	Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte DECA	sim	0	1	-	-	-
	Rua Santiago, 3810-193 Aveiro, Portugal 234 370389 cris@ca.ua.pt http://www.ua.pt/deca						
Évora	Universidade de Évora - Departamento de Música	sim	1	1	2	2	2
	Rua do Raimundo 81, 7000-652 Évora, Portugal 266 760 260 geral@dmus.uevora.pt http://www.uevora.pt/conhecer/escolas_iifa_depa...						

Nº de			
Distritos	escolas		%
Aveiro	15		13,0
Beja	1		0,9
Braga	11		9,6
Bragança	1		0,9
Castelo Branco	5		4,3
Coimbra	5		4,3
Évora	3		2,6
Faro	8		7,0
Guarda	2		1,7
Leiria	5		4,3
Lisboa	18		15,7
Portalegre	2		1,7
Porto	20		17,4
Santarém	7		6,1
Setúbal	4		3,5
Viana do Castelo	2		1,7
Vila Real	2		1,7
Viseu	2		1,7
Açores	1		0,9
Madeira	1		0,9
Total	115		100,0

Nº de			
Distritos	respostas		%
Aveiro	7		8,5
Beja	0		0,0
Braga	4		4,9
Bragança	1		1,2
Castelo Branco	1		1,2
Coimbra	4		4,9
Évora	0		0,0
Faro	4		4,9
Guarda	0		0,0
Leiria	4		4,9
Lisboa	9		11,0
Portalegre	1		1,2
Porto	28		34,1
Santarém	4		4,9
Setúbal	2		2,4
Viana do Castelo	2		2,4
Vila Real	3		3,7
Viseu	2		2,4
Açores	1		1,2
Madeira	5		6,1
Total	82		100,0

Variância e desvio padrão	Nº de Professores de FM por escola	Valor médio	(B-C)*(B-C)	Column1
Escola 1	4	3,9	0,01	
Escola 2	7	3,9	9,61	
Escola 3	4	3,9	0,01	
Escola 4	4	3,9	0,01	
Escola 5	5	3,9	1,21	
Escola 6	5	3,9	1,21	
Escola 7	5	3,9	1,21	
Escola 8	5,5	3,9	2,56	
Escola 9	4	3,9	0,01	
Escola 10	3,5	3,9	0,16	
Escola 11	2	3,9	3,61	
Escola 12	3	3,9	0,81	
Escola 13	3	3,9	0,81	
Escola 14	3	3,9	0,81	
Escola 15	2	3,9	3,61	
Escola 16	1	3,9	8,41	
Escola 17	4	3,9	0,01	
Escola 18	3,5	3,9	0,16	
Escola 19	3	3,9	0,81	
Escola 20	5	3,9	1,21	
Escola 21	5	3,9	1,21	
Escola 22	6,5	3,9	6,76	
Escola 23	2	3,9	3,61	
Escola 24	2	3,9	3,61	
Escola 25	4	3,9	0,01	
Escola 26	3,5	3,9	0,16	
Escola 27	2	3,9	3,61	
Escola 28	4	3,9	0,01	
Escola 29	4	3,9	0,01	
Escola 30	1	3,9	8,41	
Escola 31	4	3,9	0,01	
Escola 32	3	3,9	0,81	
Escola 33	2	3,9	3,61	
Escola 34	7	3,9	9,61	
Escola 35	9	3,9	26,01	
Escola 36	7	3,9	9,61	
Escola 37	4	3,9	0,01	
Escola 38	4	3,9	0,01	
Escola 39	5	3,9	1,21	
Escola 40	3	3,9	0,81	
Escola 41	9	3,9	26,01	
Escola 42	2,5	3,9	1,96	
Escola 43	5	3,9	1,21	
Escola 44	7	3,9	9,61	

Escola 45	2	3,9	3,61
Escola 46	2	3,9	3,61
Escola 47	10	3,9	37,21
Escola 48	1	3,9	8,41
Escola 49	2	3,9	3,61
Escola 50	3	3,9	0,81
Escola 51	2	3,9	3,61
Escola 52	5	3,9	1,21
Escola 53	7	3,9	9,61
Escola 54	4	3,9	0,01
Escola 55	5	3,9	1,21
Escola 56	4	3,9	0,01
Escola 57	4	3,9	0,01
Escola 58	2	3,9	3,61
Escola 59	2	3,9	3,61
Escola 60	4	3,9	0,01
Escola 61	3	3,9	0,81
Escola 62	5	3,9	1,21
Escola 63	6	3,9	4,41
Escola 64	4	3,9	0,01
Escola 65	5	3,9	1,21
Escola 66	5,5	3,9	2,56
Escola 67	1	3,9	8,41
Escola 68	3	3,9	0,81
Escola 69	4	3,9	0,01
Escola 70	5	3,9	1,21
Escola 71	2	3,9	3,61
Escola 72	1,5	3,9	5,76
Escola 73	3	3,9	0,81
Escola 74	3	3,9	0,81
Escola 75	3	3,9	0,81
Escola 76	1	3,9	8,41
Escola 77	2	3,9	3,61
Escola 78	3	3,9	0,81
Escola 79	2,5	3,9	1,96
Escola 80	4	3,9	0,01
Escola 81	5	3,9	1,21
Escola 82	10	3,9	37,21
Escola 83	5	3,9	1,21
Escola 84	8	3,9	16,81
Escola 85	4	3,9	0,01
Escola 86	7,5	3,9	12,96
Escola 87	4	3,9	0,01
Escola 88	6	3,9	4,41
Escola 89	1	3,9	8,41
Escola 90	2	3,9	3,61

Escola 91	2	3,9	3,61
Escola 92	5	3,9	1,21
Escola 93	2	3,9	3,61
Escola 94	1	3,9	8,41
Numerador		Somatório dos quadrados	384,24
Denominador		Nº de casos (escolas que sei o nº de professores)	94
		Nº total de professores contados	449
Fórmula da variância		(somatório dos quadrados das subtrações)/nº de casos	4,09 Variância
Raíz quadrada			
Desvio padrão		2,02	Stdev.p
		2,03	Stdev.s
		2,03	Stdeva
		2,02	Stdevpa

A Formação Musical *para a música* em anos de exame

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino da Música - ramo Formação Musical

*Espero ter contribuído, de alguma forma,
para a disciplina de formação musical*
Respondente do Questionário realizado

FIM DOS ANEXOS

- Luísa Pais-vieira